

الجمهوريّة العربيّة السوريّة

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

فاعليّة دورة التعلّم "نموذج بايبي" في التحصيل و تنمية المهارات الاجتماعيّة

دراسة تجريبيّة على عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة: نبال عيسى الملقي

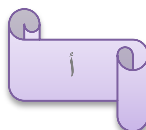
إشراف

الدكتور جمال سليمان

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

دمشق: ١٤٣٧/ ١٤٣٨ه

٢٠١٦ / ٢٠١٧م



بسم الله الرحمن الرحيم



شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين أحمده وأشكر نعمته اعترافاً بفضله، وثناءً على كرمه وعطائه، القائل في كتابه العزيز "إذ تأذّن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم، ولئن كفرتم أنّ عذابي لشديد" (ابراهيم، ٧)

والصلاة والسلام على الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم القائل:

"لا يشكر الله من لا يشكر الناس"

إلى وطني الغالي سورية الذي سيبقى عزيزاً شامخاً رغم المحن.

أشكر وأقدّر كل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع من إبداء النصائح وطرح الأفكار، والتي كان لها الدور البارز في حياتي وفي تعديل مسار الدراسة في الاتجاه الصحيح، فالشكر الجزيل لجامعة دمشق وكلية التربية ممّثلةً في عميدها الأستاذة الدكتورة: **أمل الأحمد**. كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر لأساتذتي في كلية التربية التي نهلت من علمهم الغزير.

يسرّني أن أتقدم بخالص الشكر ووافر الامتنان لأستاذي الفاضل الذي كان لي الشرف في أن يكون المشرف على رسالتي الأستاذ الدكتور/**جمال سليمان/**على ما بذله من جهد متواصل، و ما قدّمه من توجيهات و إرشادات سديدة، و رسم بأخلاقه الرائعة تعاملاً راقياً و عطاءً متجدداً أجمل صور الرقي، فجزاه الله عني خير جزاء.

أساتذتي الكرام، كلّ التّبجيل والتّوقير لكم، أخصّ كامل شكري و تقديري إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة **الأستاذ ة الدكتورة رانيا صاصيلا و الدكتور محمد صليبي** على تفضلهما الطيب بقبول مناقشة رسالتي و إثرائها بالتوجيهات و الإرشادات القيّمة.

وبأصدق المشاعر وبأشدّ الكلمات الطيبة النابعة من قلب وفيّ، أقدم حبي وامتناني لمن كانوا سبب في استمرار واستكمال مسيرة حياتي، من وقفوا معي بأشدّ الظروف ومن حفزوني على المثابرة والاستمرار وعدم اليأس، أقدم لكم أجمل عبارات الحب من قلب فاض بالحنان والتقدير لكم:

أبنائي الأعزاء.

إلى صاحب القلب الكبير.. شريك حياتي.. أعطر التحيات، وأطيب المنى، وكل الاحترام لك أنت، يا من وقفت دائماً إلى جانبي ودعمتني وأخذت بيدي وشجعتني لأصل إلى هدفي، شكراً من قلبي، فأنت أجمل هدية من رب البرية، فما أجمل أن يكون الإنسان شمعة تُنير دروب الحائرين. **زوجي الحبيب**

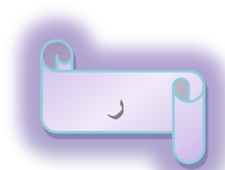
وأتقدم بجزيل الشكر إلى مديري ومعلمي المدارس التي تم تطبيق البحث فيها على ما قدموه لي من مساعدة في تطبيق بحثي كما وأتقدم بجزيل الشكر والمحبة إلى تلامذة الصف الرابع الأساسي على تعاونهم وبراءة طفولتهم.

وأخيراً أتقدم بالشكر والثناء إلى أصدقائي الذين تسكن صورهم وأصواتهم أجمل اللحظات والأيام التي عشتها، وإلى كل من شارك وتعاون معي في تسهيل وإنجاز هذا البحث لكي يخرج إلى النور. إن قلت شكراً فشكري لن يوفيكم حقاً سعيتم فكان السعي مشكوراً، إن جفّ حبري عن التعبير يكتبكم قلب به صفاء الحب تعبيراً.

الباحثة

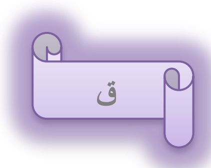


فهرس المحتوى



فهرس الجداول

فهرس الأشكال



الفصل الأول:

الإطار المنهجي للبحث

مقدمة البحث

مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث وأسئلته

متغيرات البحث

فرضيات البحث

منهج البحث

مجتمع البحث و عينته

أدوات البحث

إجراءات البحث

حدود البحث

مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية

خلاصة الفصل

المقدمة:

يتميز العصر الحالي بتزايد المعرفة تزايداً كبيراً من حيث الكم والنوع والتقدم السريع في جميع مجالات الحياة، فهو عصر علوم الليزر والأنترنت والهندسة الوراثية والطاقة المندمجة والبلازما والأقمار الصناعية وغيرها من مجالات العلوم والتكنولوجيا الحديثة.

ولقد أصبحت التطورات الحديثة في العلوم النظرية بشكل عام وفي مجال التربية بشكل خاص تؤثر على كل مكونات العملية التعليمية وبخاصة الاستراتيجيات التدريسية، لأنها تعمل على تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية وتنمية المهارات للمتعلمين، كما أنها تعمل على تحقيق الأهداف التربوية للمحتوى والمجتمع.

ويفرض ذلك على المعلم أن يعد تلاميذه ليستفيدوا من مظاهر التقدم والتطور من حولهم ولن يتحقق ذلك مادام المعلم يستخدم الاستراتيجيات التقليدية في التدريس، ومن ثم يجب على معلّم اليوم أن يهتم باستراتيجيات تمكن المتعلم من اكتساب المهارات الاجتماعية التي تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.

وهدفت التربية إلى مساعدة المتعلم في بناء معرفته بنفسه، وجعل المتعلم يدرك طريقة تفكيره، وشكل تعليمه ويتحمل مسؤولية السيطرة والتحكم أثناء عملية التعلم، مما يؤدي لبناء متعلم مفكّر، وليس متلقياً للمعرفة (الحصري ، ٢٠٠٠، ٢٢).

فعلى مدار العشرين عاماً الأخيرة في القرن الماضي حدث تحول في علم نفس التعلم من النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية، إذ يتم التركيز على كيفية بناء ومعالجة المعلومات في دماغ المتعلم، وما يقوم به من عمليات عقلية، إذ انعكس ذلك على مجال تصميم التعليم باعتباره مجالاً يتأثر بذلك التحول، سواء على المستويين النظري أو التطبيقي(زيتون، ٢٠٠٢، ٤٨).

والنظرية البنائية تعد التلاميذ على أنهم مفكرين نشطون، يقومون ببناء مفاهيمهم عن العالم الطبيعي وأن المعرفة تتولد من خلال تفكيرهم ونشاطهم(wheatly,1991,120)، وتدعو النظرية البنائية إلى أن يبني المتعلم المعرفة بنفسه من خلال تفاعله مع الموقف التعليمي بشكل مباشر ومع المعرفة الجديدة وربطها بما لديه من معلومات سابقة، في ضوء إشراف المعلم وتوجيهاته، مما ولد العديد من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية التي انطلقت من الفلسفة البنائية القائمة على أفكار بياجيه في نظرية النمو المعرفي، وجميعها تهتم بشكل عام على الدور النشط للمتعلم أثناء التعلم، كما وتؤكد على المشاركة الفكرية والفعلية في الأنشطة(أبوعطايا، ٢٠٠٤، ٤).

وفي هذا السياق أكد (عمار،٢٠١٠،٧٧) ضرورة استخدام الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التفاعلية في التدريس والتي تعطي التلميذ دوراً نشطاً، وبالتالي تزيد رغبته في الحوار والتعبير وتصبح لديه مهارة اجتماعية يمارسها في حياته اليومية شيئاً فشيئاً.

ومن هذه الاستراتيجيات والنماذج التي تنطوي إجراءاتها على تحفيز المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، استراتيجية دورة التعلم وهي إحدى استراتيجيات التدريس الحديثة التي تؤكد على التفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء التدريس وبين المتعلمين مع بعضهم، وتتكون من ثلاث مراحل هي : استكشاف المفهوم، تقديم المفهوم، تطبيق المفهوم، ومع تطور استراتيجيات التدريس عدّلت دورة التعلم لتتضمن مراحل أربع هي : الاستكشاف، التفسير، التوسع، التقييم، ثم طوّرها بايبي وآخرون (١٩٨٩) أطلق عليه(5E,s) أُشتهر هذا النموذج بالأحرف الأولى للكلمات الإنجليزية المستخدمة فيه، الانشغال (Engagement)، الاستكشاف (Exploration)، التفسير (Explanation)، التوسع (Expansion)، التقويم (Evaluation) لتصبح خمس مراحل وهي الانشغال، الاستكشاف، التفسير،التوسع، التقييم، حيث تم فيه زيادة طور خامس إلى الأطوار الأربعة في نموذج الاستراتيجيات البنائية للتدريس وهو طور التوسع وهذا النموذج يساعد التلامذة على الانخراط بعملية تعلّم المفاهيم والتعميمات انطلاقاً من خبراتهم السابقة للمفهوم أوالموضوع، وتختلف نماذج دورة التعلّم من حيث عدد المراحل التي تحتويها ومسمياتها، وتشترك بأنها جميعاً تركز على استراتيجية عامة تتضمن الخبرات التعليمية والتفسيرات والاتساع المفاهيمي، وتعتبر دورة التعلم(نموذج بايبي، 5E,s) هي محور الدراسة.

ومن مجالات المعرفة العلمية التي تحتل مكانة بارزة بين المواد الدراسية مادة الدراسات الاجتماعية لما تحتويه من قدر كبير من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات التي تلامس حياة التلاميذ الواقعية، إذ تعد مادة الدراسات الاجتماعية محوراً مهماً للتلاميذ فهي تركز على علاقات الإنسان وميادين نشاطه وسلوكه مع البيئة وما ينتج عنها من مشكلات، والوسائل التي تجعل تلك العلاقات بأحسن وجه ممكن.

وقد أكدت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية على الأهداف العامة التي تتحدد "بتربية المتعلم اجتماعيّاً من خلال مساعدته على فهم ماضي مجتمعه وتراثه، وفهم العالم من حوله، وإكسابه كفايات ومهارات يتفاعل من خلالها مع قضايا مجتمعه إيجابياً، وامتلاك القدرة على اتخاذ القرار والمبادرة، ولذا يتوقع من المتعلم أن يكون مواطناً قادراً على التفكير العلمي الناقد والنظمي وعلى استخدام منهجية البحث العلمي لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الاجتماعية "(وزارة التربية ، ٢٠٠٧، ٩).

واستناداً إلى ما سبق نستنتج أن العمل على إكساب المتعلمين المهارات الاجتماعية الأساسية التي يحتاجونها في حياتهم اليومية، حتى يكونوا قادرين على التعايش السليم مع العصر الحالي، هو أمر مهم فالمتعلمين بحاجة لامتلاك مهارات التواصل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار وغير ذلك من المهارات الاجتماعية بما يواكب الحياة الاجتماعية اليومية لهم.

فمن خلال التفاعل بين المتعلم والمعلم وبين المتعلمين مع بعضهم، يكتسب المتعلم العديد من المهارات الاجتماعية الضرورية، وتعد مادة الدراسات الاجتماعية إحدى أهم المواد التدريسية في مرحلة التعليم الأساسي التي ترتبط بالحياة اليومية للمتعلمين، وهي المادة الأساسية لحل المشاكل وخدمة العلوم الأخرى، وإحدى أهم الأهداف الأساسية لمادة الدراسات الاجتماعية هو تنمية المهارات الاجتماعية للمتعلمين(وزارة التربية ، ٢٠١٠، ٣).

وفي ضوء ما تقدم سعت الباحثة للكشف عن فاعلية دورة التعلم (نموذج بايبي) في التدريس في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية، لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

مشكلة البحث:

تحتل مادة الدراسات الاجتماعية مكانة مهمة بين المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي وتتميز بأن محور اهتمامها هو الإنسان حيث تتناوله بوصفه فرداً له ثقافة وتاريخ واحتياجات وتطلعات مستقبلية ودوافع، يخضع باطراد إلى تأثيرات خارجية بسبب تقانات الاتصال المطورة مما يؤثر في أنماط سلوكه وطبيعة القرارات التي يتخذها في تفاعله مع المجتمع المحلي والمكان الذي يعيش فيه، إضافة للتفاعل مع المجتمعات العالمية.

وبما أن الإنسان هو الذي أنتج المعرفة فإنّ تطبيقه واستخدامه لها محكوم بما يتزود به من معارف ومهارات تتيح له بناء علاقات متوازنة مع البيئة والمجتمع من حوله، وتستطيع الدراسات الاجتماعية كمادة دراسية أن تزود المتعلم بالمهارات اللازمة له لتكيّف سليم مع البيئة واتخاذ قرارات سليمة وإيجاد حلول ملائمة للمشكلات التي تعترضه في حياته.

وإنّ تحقيق الأهداف السابقة لمادة الدراسات الاجتماعية يتطلب من المعلم استخدام طرائق حديثة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتساعد التلامذة على إكسابهم القدرة على التعلم وجمع المعلومات من مصادر متنوعة ومعالجتها واستخدامها عند الحاجة إليها، بحيث ترتبط بحياتهم ومجتمعاتهم وتنمية مهاراتهم العقلية والاجتماعية المختلفة (وزارة التربية ، ٢٠٠٧ ، ٣٦).

وهذا يتفق مع ما جاء في وثيقة المعايير الوطنية للمناهج التعليمية لوزارة التربية السورية، حيث أكدت على ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة وطرائق التدريس الفعالة، ونظراً للتوسع الحاصل في المعارف والمعلومات نتيجة الثورة العلمية والتكنولوجيا وتبعاً لانتشار التعليم وتطور مؤسساته وتباين مستوياته وتنوع أهدافه فكان لابد من إيجاد أسلوب جديد يتصف بالمرونة وتنشيط فكرالمتعلم ليكون فعالاً في العملية التربوية.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال التدريس (مشرفة تربية عملية) لاحظت أن غالبية المعلمين يركزون على الطرائق التدريسية العرضية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، التي أضحت تواجه صعوبات كبيرة في تلبية أهداف العملية التعليمية التعلمية.

كشفت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت الباحثة بها على عينة من معلمي الصفوف في مدارس مدينة دمشق بلغ عددهم (٤٠) معلماً ومعلمةً، إلى مايأتي:

- أشار أكثر أفراد العينة الاستطلاعية (ما نسبته ٨٣% من عدد أفراد العينة)إلى عدم معرفتهم بدرجة كبيرة بالنظرية البنائية، والنماذج القائمة عليها، ورغم أنّ بعض الطرائق المعروضة في الدليل تقوم على البنائية، إلا أنّه لم تتم الإشارة إلى ذلك خلال عرض هذه الطرائق في مقدمة الدليل.

- أكدّ (٩٧%) من أفراد العينة أنّهم لم يستخدموا أياً من الاستراتيجيات التدريسية القائمة على البنائية، كما وجد جميع أفراد العينة صعوبة في استخدام هذه الاستراتيجيات لعدم معرفتهم بها.
- قلة استخدام ممارسات التدريس البنائي بنسبة مئوية لم تتجاوز(١٨%) من أفراد العينة، وبالمقارنة مع النسبتين السابقتين اللتين تقيسان معرفتهم بالنظرية البنائية، اتضح أنّ من استخدم هذه الممارسات البنائية لا يعي أصلاً أنها تقوم على النظرية البنائية.

أشار أيضاً أكثر أفراد العينة الاستطلاعية (مانسبته ٨٢%) من أفراد العينة إلى أنّ تلامذتهم يعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعيّة (كالتعاون، العمل الجماعي، التواصل الاجتماعي، واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية...) ويجدون صعوبة في تطبيق المواد العلمية التي يتم تعلمها في مواقف حياتية تعترضهم في حياتهم الواقعية.، كما قامت الباحثة بمقابلة عدد من معلمي الصف الرابع الأساسيّ وبسؤالهم عن الطريقة المستخدمة في تدريس هذه المادة، ومدى استخدامهم الطرائق المتنوعة في التدريس، جاءت إجاباتهم بأنّه يتم تدريسها بالطريقة الإلقائية، ونادراً ما يتم ربط

المهارات المضمنة في الدروس بمواقف الحياة، ومما سبق استشعرت الباحثة الحاجة إلى استخدام طرائق تدريسية حديثة في العملية التعليمية لما لها من دور فاعل في تنشيط المتعلم، وأن تمكنه من بناء معرفته بنفسه دون استقبالها جاهزة، كما أنها تساعد في تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة؛ إذ أكدت بعض الدّراسات أنّ المهارات الاجتماعية لا تحظَ باهتمامٍ كافٍ في مناهج الدّراسات الاجتماعيّة، وهذا ما أكدّته دراسة كل من العاتكي(٢٠١١)، والبيريني(٢٠١٣)، ورمضان(٢٠١٤)، صاصيلا(٢٠٠٩)، إذ أوصت هذه الدراسات بضرورة استخدام استراتيجيات تدريس في تعليم الدّراسات الاجتماعيّة لا تركز على المعرفة فقط بل تنمي العديد من المهارات لدى المتعلم بحيث يُصبح قادراً على اتخاذ القرارات المناسبة، وتحليل المعلومات، ونقدها، والاتصال الفعّال، والتعاون والعمل ضمن فريق وغيرها.

مما دفع الباحثة للتفكير إلى تجريب طريقة يمكن من خلالها تنميّة التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى التلامذة، فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تربية جيل متسلح بالمهارات الاجتماعية.

انطلاقاً مما سبق تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي :

ما فاعلية دورة التعلم (نموذج بايبي) في التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي؟

أهمية البحث:

استمد هذا البحث أهميته من أهمية المتغيرات التي تعرض لها وهي نموذج بايبي البنائي والمهارات الاجتماعية:

أولاً_ الأهمية النظرية للبحث في النقاط الآتية :

- تسليط الضوء على بعض الدراسات والأدبيات التي تناولت أهمية التدريس وفق نموذج بايبي البنائي من خلال ذكر الخصائص الرئيسة لهذا النموذج.
- يأتي هذا البحث تلبية للاحتياجات التربوية التي تنادي باستمرارية تجريب طرائق تدريس حديثة ومتنوعة تساعد على تكوين شخصية متكاملة للمتعلم.

ثانياً– الأهمية التطبيقية تتجلى كما يأتي :

- يقدم البحث الحالي نموذجاً تطبيقياً للتدريس وفق نموذج بايبي ومرجعاً في كلية التربية بجامعة دمشق، يعود إليه الطلبة والباحثون عند الحاجة.

- قد تفيد نتائج البحث الحالي المعنيين في المجال التربوي في كيفية إعداد بعض الوحدات الدراسية التعليمية في مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج بايبي بهدف تدريبهم عليها.

- محاولته الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بفاعلية نموذج بايبي البنائي في التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الاجتماعيّة، لذا يُتوقع من هذا البحث أن يُسهم في إعطاء صورة واضحة عن مدى فاعلية الخطة التعليمية المعدّة وفق نموذج بايبي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، في مادة الدراسات الاجتماعية.

- يؤمل من هذا البحث التمهيد لدراسات وبحوث أخرى في مادة الدراسات الاجتماعيّة والمواد العلمية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلامذة.

أهداف البحث: يهدف البحث الآتي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية نموذج بايبي البنائي في التحصيل والمهارات الاجتماعية لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي، في مادة الدراسات الاجتماعية؟ ويتفرّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما فاعليّةِ نموذج (Baybee) في التحصيل لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّةِ عند المستويات المعرفية الستّة التي حدَّدها بلوم (التذكُّر–الفهم–التطبيق–التحليل–التركيب–التقويم)؟

- ما فاعليّةِ نموذج (Baybee) في تنمية المهارات الاجتماعيّةٍ (ككل وفي كلِّ مهارة على حدة) لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّةِ؟

- ما فاعلية نموذج (Baybee) في احتفاظ تلامذة المجموعة التجريبية بنتائج التدريس (التحصيل والمهارات الاجتماعية).

متغيرات البحث:

- المتغيرات المستقلة : دورة التعلم (نموذج بايبي).

الاستراتيجية المتبعة لتدريس المجموعة الضابطة.

- المتغيرات التابعة: درجة التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية.
  المهارات الاجتماعية

فرضيات البحث:

أُختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وهي على النحو الآتي :

أولاً: الفرضيات المتعلقة بالسؤال الأول:

- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل الدراسي.
- الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل الدراسي.

ثانياً: الفرضيات المتعلقة بالسؤال الثاني:

- الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على مقياس المهارات الاجتماعية.
- الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر على مقياس المهارات الاجتماعية.

ثالثاً: الفرضيات المتعلقة بالسؤال الثالث:

- الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار التحصيل الدراسي.
- الفرضية السادسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على مقياس المهارات الاجتماعية.

منهج البحث:

استُخدم المنهج التجريبي لتناسبه مع طبيعة البحث الحالي، وإمكانية تحقيق أهدافه المحدَّدة؛ فالمنهج التجريبي يتيح التحكُّم في المتغيرات المستقلّة، لمعرفة أثر هذه المتغيِّرات في المتغيّرين التابعين (التحصيل والمهارات الاجتماعية). وقد أُستخدم نموذج (Baybee) في تعليم تلامذة المجموعة التجريبية وحدة من وحدات كتاب الدراسات الاجتماعية، في حين دُرّست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المتّبعة.

مجتمع البحث وعينته:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق والبالغ عددهم (٢٤٤٠٢) تلميذاً وتلميذةً، موزَّعين على مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في محافظة دمشق للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) والبالغ عددها (٢٨٠) مدرسة؛ في حين بلغ عدد أفراد العينة (١٢٤) تلميذاً وتلميذةً من تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق تمَّ اختيارهم بطريقة قصديّةٍ من مدرستين هما (أبو اليسر عابدين وخالد وليد الشربجي)، ثُمَّ تقسيمهم بطريقة عشوائيّةٍ إلى مجموعتين: تجريبيّةٍ ضمّت (٦١) تلميذاً وتلميذةً، وضابطة ضمّت (٦٣) تلميذاً وتلميذةً.

أدوات البحث: اشتمل البحث على الأدوات الآتية:

- خطة تعليميّة مصممة وفق نموذج (Baybee) لتدريس تلامذة الصف الرابع الأساسي، وتتكون الخطة من(٤) دروس تغطي محتوى الوحدة الرابعة من كتاب الدراسات الاجتماعيّةِ للصف الرابع الأساسي.
- اختبار تحصيلي لقياس تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي للأهداف المعرفية المحددة للوحدة، ويغطي مستويات بلوم المعرفية الستَّة.
- اختبار المهارات الاجتماعية لقياس فاعليّةِ نموذج (Baybee) في تنمية المهارات الاجتماعيّةِ لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّةِ.

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث اتُّبعت الإجراءات الآتية:

١- مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث(دورة التعلم نموذج بايبي، المهارات الاجتماعية) بهدف تحليلها والإفادة منها في إعداد الإطار النظري، وبناء أدوات البحث.

٢- إعداد مستلزمات البحث المتمثلة بما يأتي:

- اختيار الوحدة التي سيتم تعلّمها وفق نموذج (Baybee).
- بناء قائمة المهارات الاجتماعيّةِ الواجب تنميتها في مادة الدراسات الاجتماعيّة.
- تصميم خطة تعليمية (وفق خطوات نموذج Baybee المقترح)، ثُمَّ التأكّد من صدقها وعرضها على المحكِّمين.
- تصميم الاختبار التحصيلي والتأكد من صدقه وثباته.

- تصميم اختبار المهارات الاجتماعيّةٍ والتأكد من صدقه وثباته.
- التجريب الاستطلاعي للخطة التعليمية : وذلك بهدف الوقوف على قابليّته للتنفيذ.
- التجريب الاستطلاعي للاختبار التحصيلي، واختبار المهارات الاجتماعيّةٍ: وذلك بهدف تحديد الزمن اللازم لتطبيق كلٍ منهم، وصدق وثبات المقياسين.
- التجريب النهائي ويتضمّن:
- اختيار عيّنة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة.
- ضبط التكافؤ بين تلامذة المجموعتين التجريبيّة والضابطة، من خلال التطبيق القبلي للاختبارين.
- تطبيق الخطة الدرسية: حيث تعلّمت المجموعة التجريبيّة وفق نموذج(Baybee) بينما تعلّمت المجموعة الضابطة الوحدة ذاتها وفق الطريقة السائدة.
- التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار المهارات الاجتماعيّةٍ بعد الانتهاء مباشرة من تطبيق الخطة الدرسية.
- التطبيق البعدي المؤجل لكل من الاختبار التحصيلي واختبار المهارات الاجتماعيّةٍ بعد الانتهاء من تطبيق الخطة التعليميّة بفاصل زمني قدره ٣٠يوماً.
- معالجة النتائج إحصائيّاً وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضيّاته.
- تقديم المقترحات بناءً على ما توصّل إليه البحث من نتائج.

حدود البحث: أُجري البحث في إطار الحدود الآتية:

- **الحدود العلميّة:** اختارت الباحثة الوحدةُ الرابعة (دعائم الاقتصاد في سوريا) من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المقرر من وزارة التربية والمطبوع بتاريخ ٢٠١٠/٢٠١١.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عيّنة من تلامذة الصف الرابع الأساسي البالغ عددهم(١٢٤) تلميذاً وتلميذة.
- **الحدود المكانية:** طُبق البحث في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسيّ في مدينة دمشق.
- **الحدود الزمانية:** أُجري البحث في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، مع التقيد بالجدول الزمني المخصص لتدريس مادة الدّراسات الاجتماعيَّة، والمحدد بحصتين أسبوعياً.

مصطلحات البحث وتعريفاته الاجرائية:

الفاعلية: "هي القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن" (زيتون، ٢٠٠٥، ٤١)

كما يعرّفها شحاتة وآخرون بأنها: " مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة".(٢٠٠٣، ٢٠٣)

وتعرف إجرائيًا بأنها مقدار التأثير أو التغير الذي يحدث نتيجة تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج بايبي البنائي في التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعيّة (المتغيرات التابعة) والاحتفاظ بهما لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، وقيست بحساب نسبة الكسب المعدل، (إذ يعد النموذج فاعلاً عندما تزيد نسبة الكسب المعدّل عن الواحد الصحيح)، كما قيست فاعلية نموذج بايبي في الاحتفاظ بحساب الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي، والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل، والمهارات الاجتماعيّة.

نموذج بايبي: عرفه (تروبريدج، وبايبي، وبويل، ٢٠٠٤):بأنه نموذج تدريس يقوم أساسا على فكرة النظرية البنائية، ويتكون النموذج من المراحل الاتية:مرحلة الانشغال (التشويق)Engagement، مرحلة الاستكشافExploration، ومرحلة الشرح والتفسيرExplaination، ومرحلة التوسع Elaboration، ومرحلة التقويم Evaluation (ص٣٣٠).

في حين تعرّفه حسام الدين(٢٠٠٢، ١٥٨) بأنه " نموذج معرفي للتدريس وتنظيم المحتوى الدراسي، يؤكد على التفاعل بين المعلم والتلميذ في أثناء الموقف التعليمي، ويعتمد على الأنشطة العلمية، و يتم ذلك من خلال ثلاثة أطوار رئيسة هي طور الاستكشاف، تقديم المفهوم، تطبيق المفهوم".

التعريف الاجرائي:هو نموذج تدريسي يعتمد على مجموعة إجراءات وخطوات تعليمية-تعلمية،التي يقوم بها المعلم والتلامذة، تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، يكون التلامذة من خلالها إيجابيين وفعّالين في بناء معرفتهم وأفكارهم بأنفسهم، واكتشاف المفاهيم والظواهر العلمية، وهي مراحل متتالية ومتكاملة، تؤدي كل مرحلة وظيفة معينة تمهد للمرحلة التي تليها، ويتكون النموذج من خمسة مراحل تدريسية (تضم كل منها مجموعة من المهام والأنشطة التعلمية وأوراق العمل)، بواقع (٧) حصص درسية، غطت المحتوى العلمي لموضوعات وحدة(دعائم الاقتصاد في سوريا) للصف الرابع الأساسي، قامت الباحثة بتطبيقه في تدريس الوحدة المذكورة من مادة الدراسات الاجتماعية لتقيس مدى فاعليته في تنمية التحصيل والمهارات الاجتماعية، وهو قائم على النظرية البنائية.

وذلك من خلال خمس مراحل هي :

الانشغال (Engagement): هي المرحلة التي تهدف إلى تحفيز التلاميذ وإثارة فضولهم واهتماماتهم وانخراطهم بموضوع الدراسة من خلال تقديم صور أو مقاطع فيديو ترتبط بموضوعات الوحدة المدرّسة.

الاستكشاف (Exploration): هي المرحلة التي تهدف إلى اكتشاف التلاميذ المفهوم المراد تعلمه وفيها يعطي الطلاب توجيهات يتبعونها لجمع البيانات لإدراك معنى المفهوم الذي يدرسونه، من خلال القيام ببعض الأنشطة المساعدة على ذلك.

التفسير (Explanation): هي المرحلة التي تهدف إلى التوصل للمفاهيم والحلول المطروحة للاستفسارات والمشكلات من خلال الحوار بين التلاميذ وذلك بإشراف المعلم وتوجيهه لتلك المناقشات.

التوسع (Expansion): هي المرحلة التي تهدف إلى التنظيم العقلي للخبرات التي حصل عليها التلامذة عن طريق ربطها بخبرات سابقة مشابهة حيث تكتشف تطبيقات جديدة للمفهوم، عن طريق أوراق عمل تم فيها طرح موقف جديد وتطبيق ماتم تعرّفه في مراحل سابقة للتوصل للحل الأنسب.

التقويم (Evaluation): هي المرحلة التي تهدف إلى تقييم تعلم التلاميذ وإصدار حكم على فهم التلاميذ للمفاهيم التي تعلموها، عن طريق تقديم أوراق عمل والإجابة عن التساؤلات المطروحة.

تنمية: عرفها اللقاني والجمل: "بأنها زيادة إلمام المتعلمين بجانب محدد سبق تعيينه من خلال مادة تجريبية أعدت لهذا الغرض تستهدف تحقيق ما سبق ابرازه للبحث"(اللقاني والجمل ،١٩٩٩، ١٩).

وتعرف إجرائيّا بأنها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد ضبط القياس القبلي لكلتا المجموعتين يعزى إلى استخدام دورة التعلم (نموذج بايبي) البنائية لتدريس تلامذة المجموعة التجريبية .

التحصيل الدراسي: هو درجة الاكتساب التي يحققها فرد ,أو مستوى النجاح الذي يحرزه ,أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين"(علام ، ٢٠٠٦، ٣٠٥).

ويُعرّف إجرائيّاً بأنه مقدار ما اكتسبه تلاميذ الصف الرابع الأساسي من معلومات نتيجة لدراستهم وحدة دعائم الاقتصاد في سورية باستخدام دورة التعلم (نموذج بايبي) ,وقيس بدرجات الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة.

المهارات الاجتماعية: Social Skills يعرف سيلتز وآخرون Selts & et al(١٩٨١): المهارات الاجتماعية: بأنها" جميع أنواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج إليها الأفراد والجماعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التي تعتبر مناسبة اجتماعيّاً، وفعّالة استراتيجيّاً(الحميضي، ٢٠٠٤، ٥٨)

وتُعرّف المهارات الاجتماعية إجرائياً أنها: المهارات الاجتماعية(التعاون، التواصل اللفظي، اتخاذ القرار) التي يقوم بها تلامذة الصف الرابع الأساسي، أثناء مواجهة موقف معين يتعلق بمحتوى موضوعات وحدة(دعائم الاقتصاد في سوريا)، وقيست بالدرجة الكلية التي حصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الاجتماعية المصمم لهذا الغرض، وتضمن المهارات الآتية:

مهارة التعاون :" و يُقصد بالتعاون اشتراك فردين أو أكثر، أو جماعتين أو أكثر لإنجاز عمل معين أو تحقيق غاية أو هدف مشترك(رشوان، ١٩٩٩، ١٠٥).

وعرّفه ميلر Maller الموقف التعاوني بأنه الموقف الذي يثير الفرد ليبذل أقصى جهد لديه مع الأعضاء الآخرين في الجماعة من أجل تحقيق الهدف من الموضوع، حيث تكون مشاركة الأعضاء في تحقيق الهدف متساوية كي تُقسّم المكافأة عليهم بالتساوي في نهاية الموقف (الجبري و ديب، ١٩٩٨، ٢٩).

وتعرفه الباحثة إجرائياً:" هو سلوك اجتماعي وأخلاقي يقوم به التلامذة، يتمثل في التشارك مع الآخرين وتبادل المعونات معهم من أجل تنفيذ مهمة مطلوبة، وتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد خصيصاً لذلك.

مهارة التواصل اللفظي: تعرّف بأنها:" نقل أفكارالتلميذ وترجمتها شفهياً أو كتابياً أو على هيئة جداول ورسومات أو لوحات(زيتون،٢٠١٠، ٢٨١).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: "هي المواقف التي تعزز من قدرة التلاميذ على الاتصال والتواصل مع الموضوعات المرتبطة بدعائم الاقتصاد في سورية، وذلك من خلال نقل أفكاره وترجمتها على هيئة جداول أو صور، والتفاعل مع زملائه بمشاركتهم في طرح التساؤلات ومناقشتها وكتابة الإجراءات وتفسير المفاهيم وتلخيص الموقف، وتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد خصيصاً لذلك.

مهارة اتخاذ القرار: تعرف أنها: "الاختيار القائم على أساس عدد من المعايير لبديل واحد من بين بديلين أو أكثر، وبمعنى آخر هو عملية اختيار منطقي بين اختيارين أو أكثر اعتماداً على الأحكام التي تتسق و قيم متخذ القرار (علي، ٢٠٠٣، ١٦٨).

ويعرفها جروان (٢٠٠٢) بأنها:" عملية تفكير مركبة مثلها مثل التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وتهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للتلاميذ في موقف معين من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو"(١١٦).

وتُعرّفها الباحثة إجرائياً: " هي عملية عقلية تعتمد على اختيار أفضل البدائل المتاحة من قبل التلاميذ على أساس عدد من المعايير لبديل واحد أو أكثر لموقف اجتماعي مرتبط بموضوعات دعائم الاقتصاد في سورية، أو المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة موقف محدد، ومن ثم اختيار الحل الأمثل من بينها، وتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المعد خصيصاً لذلك".

خلاصة الفصل:

تضمّن هذا الفصل تعريفاً عامّاً بالبحث حيث ورد فيه المقدمة والمشكلة والأهميّة إضافةً إلى استعراض أهداف البحث وفرضياته ومتغيّراته المستقلّة والتابعة؛ كما أوضح الفصل منهج البحث وعينته والأدوات المستخدمة في تطبيق الخطة التجريبية المقترحة، وفي النهاية تمَّ عرض مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائيّة لكل منها.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

تمهيد

أولاً: محور دراسات تناولت طريقة التعلم الخماسية (نموذج بايبي).

ثانياً: محور دراسات تناولت المهارات الاجتماعية.

ثالثاً: محور التعليق على الدراسات السابقة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

على الرغم مما أجري من بحوث ودراسات ذات صلة بطريقة دورة التعلم ، بهدف سبر فاعليتها في العملية التعليمية وفي مناهج دراسية مختلفة، غير أن استقصاء الباحثة لهذه الدراسات كشف لها أنّ حظ البحث في اختبار فاعليتها في الدراسات الاجتماعية أو في أحد فروعها ليس بالكبير، وأن البحث في طرائق التدريس التي تناولت تنمية المهارات الاجتماعية في هذه المناهج لم ينل الاهتمام الكافي من الباحثين على المستوى العربي والأجنبي، حيث لم تعثر الباحثة إلا على عدد محدود منها.

وانسجاماً مع موضوع البحث الحالي، ستكتفي الباحثة بعرض الدراسات ذات الصلة به في مرحلة التعليم الأساسي، على الرغم من رجوعها إلى دراسات أخرى مرتبطة به في المرحلتين الثانوية والجامعية، ومن هذه الدراسات في المرحلة الثانوية دراسة كل من: عبدالرزاق(٢٠١٠)،

والخوالدة(٢٠٠٤)، ومحمد(٢٠٠٣)، والخوالدة(٢٠٠٧)، والعليمات(٢٠١١،أ)، والعليمات(٢٠١١، ب)، وحيدرة سالم(٢٠٠٩)، والتويجري(٢٠١٠)، والدوسري(٢٠٠٩)، والجديبي(٢٠١٠)، وفودة(٢٠٠٧)، و Hanuscin(2008) ، و Odom & Kelly(2001)، و Billings (2001)

و Hopkins(2001)، منها في المرحلة الجامعية دراسة كل من: دراسة ابراهيم(٢٠٠٨)،

ودراسة Patro(2008) ، ودراسة Lindgren & Bleicher(2005)

وستُعرض دراسات مختارة في محورين، يتضمن الأول دراسات تناولت طريقة دورة التعلم (نموذج بايبي)، ويعرض الثاني دراسات تناولت المهارات الاجتماعية، ليتسنى من خلال ذلك تعرّف أهداف هذه الدراسات و مجالها، و التصميم التجريبي فيها، و أهم النتائج التي توصلت إليها.

أولا: محور دراسات تناولت طريقة دورة التعلم (نموذج بايبي):

١-١- دراسات عربية ومحلية : وتتضمن:

١-١-١- دراسة جاسم (٢٠٠١) بعنوان: فاعلية دائرة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بدولة الكويت_ الكويت:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استخدام طريقة دائرة التعلم مقارنةً بالطريقة المعتادة في تحصيل المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الفقاريات واللافقاريات من مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من (٣٤٢) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الأول المتوسط بدولة الكويت، اختيروا عشوائياً، وقُسّموا إلى مجموعتين: تجريبية ضمت (١٧١) تلميذاً وتلميذةً تعلموا بطريقة دورة التعلم، وضابطة ضمت(١٧١) تلميذاً وتلميذةً تعلموا بالطريقة التقليدية، وأُستخدم اختبار تحصيلي في مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) كأداة لتحقيق هدف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتيجتين الآتيتين:لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في تذكر المفاهيم، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في فهم المفاهيم وتطبيقها، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

١-١-٢- دراسة الدسوقي(٢٠٠٤) بعنوان: دور دورة التعلم المعدّلة في التحصيل وبناء أثر التعلم وتنمية بعض المهارات العملية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في وحدة المغناطيسية_ مصر:

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور دورة التعلم المعدّلة في التحصيل وبناء أثر التعلم وتنمية بعض المهارات العملية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في وحدة "المغناطيسية "من كتاب مادة العلوم، باتباع المنهج التجريبي، وبلغت العينة (١٤١) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدرستي"عمر بن عبد العزيز" وكفر الصلاحات" الابتدائيتين في مصر، قُسّموا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية ضمت(٧١) تلميذاً وتلميذةً درسوا بطريقة دورة التعلم الخماسية، والثانية ضابطة ضمت(٧٠) تلميذاً وتلميذةً درسوا بالطريقة التقليدية أو السائدة، وتألفت الأدوات من: أداة تحليل وحدة " المغناطيسية" بكتاب العلوم لاستخراج المفاهيم المغناطيسية، اختبار تحصيل المفاهيم تحصيل المفاهيم المغناطيسية، بطاقة ملاحظة أداء التلميذ في مهارتي "تخطيط

المجال المغناطيسي"، "المحافظة على المغناطيس"، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية على تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة، وذلك فيما يتعلق بالاختبار التحصيلي بصفة عامة وفي كل من مستويي(التذكر، التطبيق)، وتفوق تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية على تلاميذ و تلميذات المجموعة الضابطة في تحصيل المفاهيم المرجأ فيما يتعلق بالاختبار بصفة عامة وفي كل من مستويي (التذكر، التطبيق)، وتفوق تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية على تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة في المهارات العملية كلها، وفي كل مهارة من المهارات على حدة.

١-١-٣- دراسة محمود (٢٠٠٤) بعنوان: استخدام أسلوب دورة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية و أثره على التحصيل المعرفي واتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو مادة الجغرافية_ مصر:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام أسلوب دورة التعلم في تدريس وحدة "خريطة الوطن العربي الطبيعية والسياسية" المقررة في منهج الجغرافية للصف الثاني الإعدادي في تحصيل تلاميذ هذا الصف للجانب المعرفي واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافية، باستخدام المنهج شبه التجريبي، وطُبّقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة "جهينة" الغربية الإعدادية المشتركة في مصر، وتألفت أدواتها من تحليل محتوى الوحدة المختارة لاستخراج المفاهيم المتضمنة فيها، وأوراق عمل أُعدت وفقاً لطريقة دورة التعلم، ودليل للمعلم لتدريس الوحدة المختارة وفق طريقة دورة التعلم، واختبار تحصيل للمفاهيم الجغرافية، ومقياس الاتجاه نحو المادة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

تتشابه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تعرّفها فاعلية طريقة دورة التعلم في تنمية المفاهيم الجغرافية(بعدّها أحد فروع مادة الدراسات الاجتماعية) باتباع المنهج التجريبي واستخدام الاختبار التحصيلي أداةً لذلك، وتختلف عنها في قياسها الاتجاه نحو الجغرافية وفي العينة المختارة للتجربة.

١-١-٤- دراسة أبو عودة(٢٠٠٦) بعنوان: أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة_ فلسطين:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة، في وحدة الجبر من كتاب الرياضيات للصف السابع، واختار الباحث طلاب الصف السابع من مدرسة " دار الأرقم النموذجية للبنين" بغزة كعينة للدراسة، ووزعت إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة وضمت (٣٤) طالب دُرسوا بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية ضمت (٣٣) طالباً دُرسوا باستخدام النموذج البنائي، وطُبّق اختباراً لمهارات التفكير المنظومي مكون من (١٢) سؤالاً موزعة على أربع مهارات، لكل مهارة ثلاثة أسئلة على المجموعتين قبلياً وبعدياً، ومن ثم المؤجل، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية و الضابطة في مهارات التفكير المنظومي لصالح المجموعة التجريبية .

١-١-٥- دراسة أحمد (٢٠٠٦) بعنوان: أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس العلوم لتعديل التصورات حول بعض المفاهيم العلمية وتنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي _ سلطنة عُمان:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس العلوم لتعديل التصورات حول بعض المفاهيم العلمية وتنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي بسلطنة عُمان، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذة من الصف الأول الإعدادي حيت تكونت المجموعة التجريبية من (٣٠) تلميذةً ، والمجموعة الضابطة من (٣٠) تلميذةً، وتم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية، وأعدت الباحثة اختباراً تشخيصياً مفتوح النهاية، لتعرّف التصورات البديلة، واختباراً موضوعياً، لتحديد التصورات البديلة، ودليل معلم لتعديل الأفكار البديلة، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التصورات البديلة لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم الأساسية و أبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية.

١-١-٦- دراسة الشطناوي والعبيدي (٢٠٠٦) بعنوان: أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية_ الأردن:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد تناولت نموذجين من نماذج دورة التعلم هما نموذج الاستراتيجيات البنائية للتدريس (CST– Model) والنموذج الذي طوره بايبي

المعروف باسم(5E,s –Model)، وتكونت العينة من(١٠٥) طلاب موزعين على ثلاث شعب متكافئة تم تخصيصها عشوائياً على مجموعتين تجريبيتين درستا وفق النموذجين البنائيين، ومجموعة ضابطة درست وفق الطريقة التقليدية، وقد تم تدريس المحتوى للطلاب بالطرائق الثلاث لمدة(٣٢) يوماً، وقد تم بناء اختبار تحصيلي بناءً على أبعاد المحتوى الرياضي: مفاهيم، تعميمات، وخوارزميات، وحل مسائل، طُبّق قبل إجراء التجربة وبعدها على مجموعات الدراسة، وقد كشفت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات عموماً وفي المفاهيم، والتعميمات، وحل المسائل تُعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين في الاختبار يُعزى لطريقة التدريس، مما يعني عدم اختلاف النموذجين البنائيين عن بعضهما في أثرهما في تحصيل الطلاب في الرياضيات.

١-١-٧- دراسة البنا وآدم (٢٠٠٧) بعنوان: أثر وفعالية نموذج بايبي البنائي في تنمية الحس العددي والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي_ مصر:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر وفعالية نموذج بايبي البنائي في تنمية الحس العددي والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) تلميذاً وتلميذة من صفوف الصف الخامس الابتدائي، بالمدرسة التجريبية الموحدة بإدارة مدينة نصر التعليمية بمحافظة القاهرة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم (٢٨) تلميذاً وتلميذةً تم تدريسها باستخدام نموذج بايبي، والأخرى ضابطة وتضم (٢٨) تلميذاً وتلميذةً تم تدريسها بالطريقة السائدة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تمكين تلاميذ المجموعة التجريبية من مهارات الحس العددي أي أن نموذج بايبي البنائي يعمل على تنمية مهارات الحس العددي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الحس العددي ككل وما يتضمنه من مهارات، وأيضاً في اختبار المشكلات الرياضية لصالح التطبيق البعدي.

١-١-٨- دراسة عبد الله (٢٠٠٧) بعنوان: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج_ مصر:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، وتم تطبيق الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في بعض مدارس محافظة الفيوم، وقد تم تدريس المفاهيم النحوية المعدة وفقاً لنموذج التعلم البنائي بايبي لتلاميذ المجموعة التجريبية على أن تُدرس المجموعة الضابطة نفس المحتوى بالطريقة المعتادة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية ارتباطاً طردياً قوياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومقياس الاتجاهات.

١-١-٩- دراسة خليل(٢٠٠٧) بعنوان: أثر استخدام نموذج بايبي (5E,s) البنائي في تنمية التحصيل والقدرة على اتخاذ القرار في المواقف الحياتية المرتبطة بالمخاطر البيئية والاتجاهات نحوها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في وحدة البيئة ومواردها بمصر- مصر:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام نموذج بايبي (5E's) البنائي في تنمية التحصيل والقدرة على اتخاذ القرار في المواقف الحياتية المرتبطة بالمخاطر البيئية والاتجاهات نحوها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في وحدة البيئة ومواردها بمصر، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على تصميم وحدة البيئة وفق نموذج بايبي البنائي، وتكونت العينة من (٨٤) تلميذةً، وتوزيعها بالتساوي على مجموعتي الدراسة، وتحددت الأدوات في اختبار تحصيلي، واختبار القدرة على اتخاذ القرار في المواقف الحياتية المرتبطة بالمخاطر البيئية، ومقياس الاتجاه نحو المخاطر البيئية، ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها تنمية التحصيل والقدرة على اتخاذ القرار في المواقف الحياتية المرتبطة بالمخاطر البيئية باستخدام نموذج بايبي (5E,s) البنائي.

١-١-١٠- أبو دامس وَالعبيدي(٢٠٠٨) بعنوان: أثر تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية دورة التعلم الرباعية في تحصيل طلاب الصف السابع ومستويات تفكيرهم الهندسي_ الأردن:

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية دورة التعلم الرباعية في تحصيل طلاب الصف السابع و مستويات تفكيرهم الهندسي، وتكونت عينتها من (٧٧) طالباً من طلاب الصف السابع في مدرسة "ابن الأثير" الثانوية التابعة لمنطقة الزرقاء الأولى، جرى توزيعهم عشوائياً في شعبتين: الأولى تجريبية ضمت (٣٩) طالباً درسوا بطريقة دورة التعلم الرباعية، والثانية ضابطة ضمت (٣٨) طالباً درسوا باستخدام الطريقة التقليدية أو السائدة،

وتمثلت أدوات الدراسة ب: الخطط التدريسية المعدّة وفق طريقة دورة التعلم الرباعية، واختبار التحصيل في الهندسة، واختبار التفكير الهندسي، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الكلي في الهندسة، وفي أبعاد(التعميمات، المهارات، حل المسائل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية، في حين كان الفرق غير دال إحصائياً بين المجموعتين في بُعد (المفاهيم)، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الهندسي الكلي، وفي مستويات التفكير(التصوري، الوصفي، الاستدلالي غير الشكلي، الاستدلالي الشكلي) لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود تغيّر إيجابي في التفكير الهندسي لدى طلاب المجموعة التجريبية أكثر من التغير الإيجابي لدى طلاب المجوعة الضابطة.

١-١-١١- دراسة الأسمر(٢٠٠٨) بعنوان: أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها- فلسطين:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها، واتبعت المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي، وتألفت عينتها من (٦٧) طالباً من طلاب الصف السادس الأساسي في مدرسة "زكور مصطفى حافظ" الابتدائية للاجئين في محافظة غزة بفلسطين، قُسّموا إلى مجموعتين: تجريبية درست بطريقة دورة التعلم، وضابطة درست بالطريقة السائدة، وتمثلت أدواتها ب: دليل للمعلم أُعدّ وفق طريقة دورة التعلم، واختبار تشخيص التصورات البديلة، ومقياس الاتجاه نحو المفاهيم العلمية، وتوصلت الدراسة إلى النتيجتين الآتيتين: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التصورات البديلة لمفاهيم الحركة والقوة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو المفاهيم العلمية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

١-١-١٢- دراسة طالب (٢٠٠٨) بعنوان: فعالية استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف التاسع الأساسي- اليمن:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فعالية استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تدريس وحدة "المغناطيسية و المجال المغناطيسي" في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف التاسع الأساسي، باتباع المنهج التجريبي، وتألفت عينتها من (١٠٣) تلميذات من الصف التاسع من مجمع "الحمزة" الأساسي الثانوي للبنات بمدينة" تعز" في اليمن، جرى تقسيمهن إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست بطريقة دورة التعلم ضمت (٥٢) تلميذةً، والثانية ضابطة ضمت(٥١) تلميذةً درست بالطريقة المعتادة، وتكونت الأدوات من: دليل للمعلم في وحدة "المغناطيسية والمجال المغناطيسي" باستخدام نموذج "بايبي" (5E's)، واختبار تحصيلي للمفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير الابتكاري، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تحصيل المفاهيم العلمية بصفة عامة، وفي كل من مستويات(التذكر، الفهم، التطبيق)، وفي اختبار مهارات التفكير الابتكاري بصفة عامة، وفي كل من مهارات (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

١-١-١٣- دراسة عطا(٢٠٠٨) بعنوان: أثر استخدام دورة التعلم (5E,s) في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي باليمن في مادة العلوم والاحتفاظ بالتعلم- اليمن:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام دورة التعلم (5E,s) في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي باليمن في مادة العلوم والاحتفاظ بالتعلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة مع قياس قبلي – بعدي، وتكونت العينة من (٥٤) طالبةً، وتم اختيار شعبتين عشوائياً من(٤) شعب، وتوزيعها بالتساوي على مجموعتي الدراسة، وتحددت الأدوات في اختبار تحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة تنمية التحصيل والاحتفاظ بالتعلم باستخدام دورة التعلم (5E,s) .

١-١-١٤- دراسة العتيبي (٢٠٠٩) بعنوان: فاعلية استخدام طريقة دورة التعلم في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة- السعودية:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استخدام طريقة دورة التعلم في تحصيل الرياضيات عند المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق)، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمكة المكرمة، وأُتّبع لذلك المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من(٦١) طالبةً من طالبات الصف الثاني المتوسط اختُرن من مدرستي "الحادية عشر المتوسطة" وَ"الرابعة

والعشرون المتوسطة" بمدينة مكة المكرمة في السعودية، وقُسّمن إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست بطريقة دورة التعلم، والثانية ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتألفت أدوات الدراسة من: وحدة الأشكال الرباعية من مقرر الرياضيات للصف الثاني المتوسط صيغت بطريقة دورة التعلم من إعداد الباحثة، واختبار تحصيلي للمفاهيم المتضمنة بوحدة الأشكال الرباعية، واختبار لمهارات التفكير الناقد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي بصفة عامة، وفي مستوى (التطبيق).
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد وفي كل مهارة من المهارات على حدة.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في المتوسط البعدي لدرجات المجموعة التجريبية.

١-١-١٥- دراسة الظفيري(٢٠١٠) بعنوان: أثر استراتيجية دورة التعلم المعدّلة(5E,s) على التحصيل والتفكير الابداعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في دولة الكويت:

هدفت الدراسة إلى تعرف تأثير استراتيجية دورة التعلم المعدّلة(5E,s) على التحصيل والتفكير الابداعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في دولة الكويت، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٤٨) طالبةً تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية من شعب الصف الخامس الابتدائي، وتمّ توزيعها بالتساوي على مجموعتي الدراسة، وتحددت الأدوات في اختبار تحصيلي، واختبار تورانس للتفكير الابداعي، ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها تنمية التحصيل والتفكير الابداعي باستخدام استراتيجية دورة التعلم المعدلة(5E,s) .

١-١-١٦- دراسة الحجاجي (٢٠١٠) بعنوان: فاعلية التدريس وفقاً لنموذج بايبي البنائي في تنمية تحصيل المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية _ مصر:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية التدريس وفقاً لنموذج بايبي البنائي في تنمية تحصيل المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة القاهرة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وأعدت اختبار تحصيلي للمفاهيم التاريخية واختباراً لقياس بعض مهارات التفكير التاريخي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التاريخي.

١-١-١٧- دراسة اللولو(٢٠١١) بعنوان: أثر توظيف نموذج الخطوات الخمس البنائي(5E,s) في تنمية مهارات التحليل والتركيب بالعلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بفلسطين- فلسطين:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر توظيف نموذج الخطوات الخمس البنائي(5E,s) في تنمية مهارات التحليل والتركيب بالعلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بفلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من(٨٠) طالبةً من مدرسة "البريج الأساسية" وتم اختيارها بطريقة قصدية وتوزيعها بالتساوي على مجموعتي الدراسة، وتحددت الأدوات في اختبار مهارات التحليل والتركيب، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تنمية مهارات التحليل والتركيب باستخدام دورة التعلم (5E,s) .

١-١-١٨- دراسة الشمراني (٢٠١١) بعنوان: فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم في الرياضيات في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية – السعودية:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج دورة التعلم في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينتها من تلامذة الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، قُسّموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست بطريقة دورة التعلم، والثانية ضابطة درست بالطريقة المعتادة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثّلت أدواتها باختبار تحصيلي واختبار التفكير الإبداعي، وأظهرت نتائجها ما يأتي: وجود فرق دالٍ إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في الرياضيات

لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فرق دالٍ إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية .

١-١-١٩- دراسة أبو عطا (٢٠١٣) بعنوان: أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة- فلسطين:

هدفت الدراسة إلى توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، باتباع المنهج شبه التجريبي، وطُبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف التاسع في مدرستي "الأوقاف" وَ"بيت دجن" في محافظات غزة، والبالغ عددهم(٥٤) طالباً، (٢٨) منهم في المجموعة التجريبية درسوا بطريقة دورة التعلم، وَ(٢٦) منهم في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة المعتادة، وتألفت أدوات الدراسة من دليل للمعلم وَكراسة للطالب أعدهما الباحث وفق طريقة دورة التعلم، واختبار مهارات التفكير الابداعي تضمن مهارات (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، توصلت الدراسة إلى توظيف طريقة دورة التعلم في تدريس الرياضيات والهندسة والجبر يحقق تنمية مهارات التفكير الإبداعي فيما يتعلق بالاختبار بصفة عامة، وفي كل مهارة من المهارات على حدة.

١-١-٢٠- دراسة العكة (٢٠١٤) بعنوان: فاعلية التدريس بدورة التعلم الخماسية والقبعات الست في تنمية مهارات حل المسائل الهندسية لدى طلاب الصف الثامن بغزة- فلسطين:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية التدريس بدورة التعلم الخماسية والقبعات الست في تنمية مهارات حل المسائل الهندسية لدى طلاب الصف الثامن بغزة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من (١٠٨) طالباً من طلاب مدرسة " معحيث بن جبل" الأساسية العليا للبنين في "غزة"، جرى توزيعهم عشوائياً في ثلاث مجموعات: الأولى والثانية منهم تجريبية والثالثة ضابطة، وقد درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام طريقة دورة التعلم الخماسية، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام طريقة القبعات الست، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وأعدَّ الباحث دليلاً للمعلم وكراسة للطالب جرت صياغتهما وفق طريقتي دورة التعلم الخماسية وقبعات التفكير الست، واختبار لمهارات حل المسائل الهندسية كأدوات للدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود فروق ذات إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات (تحديد المعطيات، تحديد المطلوب، وضع الحل، تنفيذ خطة الحل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام القبعات الست.

- وجود فروق ذات إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارتي (وضع الحل، تنفيذ خطة الحل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة دورة التعلم.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارة(رسم المسألة الهندسية).

١-١-٢١- دراسة ساري(٢٠١٥) بعنوان: أثر استخدام نموذج بايبي البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلامذة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوه لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة- سوريا:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام نموذج بايبي البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلامذة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوه لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من (١٢٢) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة "الشهيد كليب بدر" التابعة لتربية القنيطرة والواقعة في منطقة الدحاديل، جرى توزيعهم عشوائياً في ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى (٤٢) تلميذ وتلميذةً درست باستخدام نموذج بايبي البنائي والمجموعة التجريبية الثانية(٤٠) تلميذاً وتلميذةً درست باستخدام نموذج بايبي البنائي المعزز بالحاسوب والثالثة (٤٠) ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وأعدَّت الباحثة برنامج حاسوبي مصمم وفق نموذج بايبي البنائي المعزز بالحاسوب ومجموعة من الاختبارات وأوراق العمل ومقياس الاتجاه وبطاقة ملاحظة واختبار تحصيلي كانت أدوات للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

-تفوق أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت بنموذج بايبي البنائي المعزز بالحاسوب على أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت بنموذج بايبي البنائي وأفراد المجموعة الضابطة.

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت بنموذج بايبي البنائي على أفراد المجموعة الضابطة.

- وجود اتجاهات إيجابية لأفراد المجموعة التجريبية الأولى نحو مقياس اتجاه نموذج بايبي البنائي.
- وجود اتجاهات إيجابية لأفراد المجموعة التجريبية الثانية نحو مقياس اتجاه نموذج بايبي البنائي المعزز بالحاسوب.

١-٢- دراسات أجنبية: و تتضمن:

١-٢-١- دراسة بلانك Blank (٢٠٠٠) بعنوان:

A Metacognitive Learning Cycle A better warranty for Student's Understanding.

دورة التعلم المعرفية، أفضل وسيلة لفهم التلامذة- كندا:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نموذج معدل عن دورة التعلم يعرّف ب(دورة التعلم ما فوق المعرفية) في تحصيل طلاب الصف السابع في كندا، وأُتبع لذلك المنهج التجريبي، وتكونت العينة من(٤٥) طالباً اختيروا من فصلين دراسيين من فصول الصف السابع الأساسي، قُسّموا إلى مجموعتين: تجريبية درست وحدة (علم البيئة) من منهاج العلوم بدورة التعلم ما فوق المعرفية، وضابطة درست الوحدة نفسها بطرائق تدريس أخرى، واستخدمت الدراسة الاختبار التحصيلي أداةً لها، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين درسوا بطريقة دورة التعلم فوق المعرفية لم يحصلوا على نتائج أفضل من أقرانهم الذين درسوا بالطرائق الأخرى، ولكنَّهم حصلوا على خبرة أوسع في إعادة تنظيم فهمهم لعلم البيئة.

١-٢-٢- دراسة غاسيا وَ كاتالينا Garcia & Catalina(٢٠٠٥) بعنوان:

Comparing 5Es learning mode land traditional approach to teaching evolution in evolution in a Hispanic middle school Science Classroom.

مقارنة فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي خماسي الخطوات وبين التدريس بالطريقة التقليدية في تدريس التطور وتحسين السلوك الطلابي تجاه مادة العلوم في المرحلة المتوسطة_ كاليفورنيا:

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين كل من استخدام نموذج التعلّم البنائي خماسي الخطوات (5Es learning mode) وبين استخدام الطريقة التقليدية في التدريس في تدريس التطور وتحسين السلوك الطلابي تجاه مادة العلوم، تكونت عينة الدراسة من(١٦٠) طالباً بالصف السابع بمدرسة "هيسبانيك الثانوية" درست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج التعلم البائي خماسي الخطوات

ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود إختلاف ملحوظ عند مقارنة نتائج الطلاب في اختبار التطور قبل وبعد استخدام كلتا الطريقتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي خماسي الخطوات.

١-٢-٣- دراسة آكار Akar (٢٠٠٥) بعنوان:

Effectiveness of 5E Learning Cycle Model on Student"s Understanding of Acid- Base Concepts.

فاعلية نموذج دورة التعلم الخماسية في فهم الطلاب لمفاهيم الحمض والأساس_ تركيا:

هدفت الدراسة إلى مقارنة فاعلية طريقة التعلم الخماسية بالطريقة التقليدية أو السائدة في تدريس الكيمياء في فهم مفاهيم الحمض والأساس لدى عينة من طلاب الصف الثامن في مدرسة "آتاتورك" Ataturk في أناضوليا، في تركيا بلغ عددهم (٥٦) طالباً، وزّعوا عشوائياً في مجموعتين: الأولى تجريبية درست بطريقة دورة التعلم، والثانية ضابطة درست الدروس نفسها بالطريقة السائدة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت أدواتها من اختبار تحصيلي لمفاهيم الحمض والأساس تألف من (٣٠) سؤال من نوع الاختيار من متعدد طُبّق قبل البدء بتطبيق التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة وبعدها، ومقياس الاتجاه نحو الكيمياء، تألف من (١٥) بنداً على مقياس "ليكرت" الخماسي طُبّق قبلياً وبعدياً، واختبار مهارات عمليات العلم تألف من(٣٦) بنداً طُبّق في بداية الدراسة لقياس مهارات عمليات العلم لديهم، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ التعلم بطريقة دورة التعلم سبب اكتساباً ذي دلالة إحصائية للمفاهيم المتعلقة بمفاهيم الحمض والأساس، واتجاهاً إيجابياً نحو الكيمياء كمادة دراسية أكثر من الطريقة التقليدية، وتبيّن كذلك أن مهارات عمليات العلم منبئ قوي في فهم المفاهيم المتعلقة بالحمض والأساس.

١-٢-٤- دراسة بِلسي و آخرون Balci , et , al (٢٠٠٦) بعنوان:

Engagement , Exploration, Explanation, Extension, and Evaluation (5E) Learning Cycle and Conceptual Change Text as Learning Tools.

دورة التعلم الخماسية بمراحل(الارتباط، الاكتشاف، التفسير، التوسع، التقويم) ونص التغيير المفاهيمي بوصفها أدوات تعلّم_ تركيا:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر دورة التعلم ذي الخمس مراحل (الارتباط، الاكتشاف، التفسير، التوسع، التقويم) وَنص التغيير المفاهيمي والطريقة التقليدية أو السائدة في فهم طلاب الصف الثامن لمفاهيم" التنفس والتركيب الضوئي في النباتات" في مادة العلوم، باتباع المنهج التجريبي،

وتألفت العينة من(١٠١) طالباً من طلاب الصف الثامن من ثلاثة صفوف من المدرسة نفسها في المنطقة الحضرية بتركيا، قُسّموا إلى ثلاث مجموعات: تجريبية أولى ضمت(٣٣) طالباً درسوا بطريقة دورة التعلم الخماسية، وتجريبية ثانية ضمت(٣٤) طالباً درسوا بطريقة نص التغيير المفاهيمي، وضابطة ضمت(٣٤) طالباً درسوا بالطريقة السائدة، وتكونت أدواتها من اختبار الفهم لمفاهيم التنفس والتركيب الضوئي، واختبار الاتجاه نحو العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث لصالح المجموعتين التجريبيتين، في حين لم يكن الفرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين.

١-٢-٥- دراسة كامبل Campbell (٢٠٠٦) بعنوان:

The Effect of the 5E Learning Cycle Model on Student's Understanding of Force and Motion Concepts.

أثر نموذج دورة التعلم الخماسية في فهم التلامذة لمفاهيم القوة والحركة_ الولايات المتحدة الأمريكية:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فهم تلامذة الصف الخامس لمفاهيم القوة والحركة بعد استخدام طريقة دورة التعلم الخماسية، واتبعت لذلك المنهج المسحي، وطُبّقت على عينة مكونة من (٥٢٠) تلميذاً وتلميذةً من تلامذة الصف الخامس تراوحت أعمارهم بين(١٠_ ١٢) سنة، اختيروا من مدارس فلوريدا Florida في الولايات المتحدة الأمريكية، واستمرت الدراسة لمدة(١٤) أسبوعاً، وتألفت الأدوات من أسئلة حول تصورات التلامذة نحو التعلم التقليدي للعلوم، والإيضاحات الكتابية، وتحديد وتصحيح التصورات الخاطئة، والتعلم التعاوني، وطُبّقت هذه الأسئلة على عينة الدراسة قبل التعلم بنموذج دورة التعلم الخماسية وبعد التعلم بها، فضلاً عن بطاقات الأنشطة المخبرية، ومقابلات الفيديو، وأظهرت النتائج أن معرفة التلامذة لمفاهيم القوة والحركة تزايدت بعد تعلمهم بنموذج دورة التعلم الخماسية مع أنّ فهمهم الظاهر لهذه المفاهيم من خلال الكتابة على البطاقات المخبرية لم يكن بمستوى فهمهم البارز لها في المقابلات ، وأوضح التلامذة أنهم تعلموا بهذا النموذج بشكل أكبر من الكتاب المدرسي.

١-٢-٦- دراسة بيولِت Pulte (٢٠٠٩) بعنوان:

Impact of 5E Learning Cycle on Six Grad Students, Mathematics Achievement on and Attitudes toward Mathematics.

أثر دورة التعلم الخماسية في التحصيل الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس واتجاهاتهم نحو الرياضيات_ تركيا:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر دورة التعلم الخماسية في تحصيل تلاميذ الصف السادس في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحو هذه المادة، وتألفت عينتها من (٢٨) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس في المدرسة العامة الابتدائية في إقليم "أناضوليا" المركزي في تركيا، وتمثلت أدواتها بخطط درسية وفق دورة التعلم الخماسية لمواضيع (إنجاز أربع عمليات مع الكسور، حل المشكلة في الوقت، شرح قاعدة القسمة للأعداد الطبيعية، حل المشكلات التي تتطلب عمليات مع الكسور، حل المشكلات أو الاحتمالات، حساب المتوسط والمدى للبيانات، تطبيق المضاعف المشترك الأصغر، شرح الشروط التي تسبب التفسير الخاطئ للرقم البياني) من كتاب الرياضيات للصف السادس، واختبار تحصيلي تكون من(٢٠) سؤالاً، واستمرت الدراسة (١٥) اسبوعاً بمعدل(٥) ساعات أسبوعياً، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذي دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار التحصيلي على مجموعة الدراسة لصالح التطبيق البعدي المباشر، في حين لم يكن الفرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل، إضافةً إلى وجود انخفاض في درجات مجموعة الدراسة على مقياس الاتجاه من قبل التعلّم إلى ما بعد التعلّم بها.

١-٢-٧- دراسة هوكانين Hokkanen (٢٠١١) بعنوان:

Improving Student Achievement , Interest and Confidence in Science through the Implementation of the 5E Learning Cycle in the Middle Grades.

تحسين تحصيل التلاميذ، واهتمامهم وثقتهم بالعلوم من خلال تطبيق دورة التعلم الخماسية في الصفوف المتوسطة_ تركيا:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية تطبيق دورة التعلم الخماسية في تحسين تحصيل الطلاب واهتماماتهم وثقتهم بالعلوم، وأُجريت لذلك دراسة مسحية كل ستة أسابيع لمعرفة التغيرات في اتجاهات طلاب الصف السابع في مدرسة"كولين باول" في المنطقة الحضرية في تركيا، والبالغ عددهم(١٢٣) طالباً في الدراسة المسحية الأولى، و(١٣٢) طالباً في الدراسة المسحية الثانية،

و(١٢٩) في الدراسة المسحية الثالثة، و(١٣٨) طالباً في الدراسة المسحية الرابعة، و(١٢٦) في الدراسة المسحية الخامسة، وتكونت الأدوات من اختبار لقياس التحصيل الدراسي طُبّق قبلياً وبعدياً، واستُخدمت الاستبانة وفق مقياس "ليكرت" الثلاثي لتعرّف مدى اهتمام الطلاب وثقتهم بالعلوم، وأظهرت النتائج أنّ تحسّن تحصيل الطلاب واهتمامهم وثقتهم بالعلوم بعد تعلمهم بطريقة دورة التعلم الخماسية معتدل عموماً، مع وجود ارتفاع في اهتمام الطلاب في العلم كمهنة.

١-٢-٨- دراسة كارارة Qarareh(٢٠١٢) بعنوان:

The Effect of Using the Learning Cycle Method in Teaching Science on the Education Achievement of the Sixth Graders.

أثر استخدام دورة التعلم في تعليم العلوم في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس_ الأردن:

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام دورة التعلم في تعليم العلوم في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس، باتباع المنهج التجريبي، وتألفت العينة من(٨٠) تلميذاً أُختيروا عشوائياً من تلاميذ الصف السادس في المدارس الأردنية، وقُسّموا عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية ضمت(٤٠) تلميذاً درسوا بطريقة دورة التعلم ذي الخمس مراحل، والثانية ضابطة ضمت (٤٠) تلميذاً درسوا المفاهيم نفسها بالطريقة السائدة، وتكونت أدوات الدراسة من مجموعة من الخطط الدراسية بطريقة دورة التعلم ذي الخمس مراحل لمفاهيم(المادة، اللمعان، التغير الطبيعي، الخليط، التيار الدافئ، التيار الكهربائي، المغنطة، خصائص الحديد، النحاس والحديد، الخلط والذوبان، التغير الكيميائي، خصائص الأسس، القلويات، الأملاح)، واختبار مكون من (٢٦) فقرة من إعداد الباحث للمفاهيم السابقة، وخلُصت نتائج الدراسة إلى وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

١-٢-٩- دراسة عبادي Abadi(٢٠١٤) بعنوان:

The Effect of Enquiry – Based Learning Method on Student's Academic Achievement in Science Course.

أثر طريقة التعلم المبنية على الاستقصاء في التحصيل الأكاديمي للتلامذة في مادة العلوم_ إيران:

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر طريقة التعلم المبنية على الاستقصاء في التحصيل الأكاديمي للتلامذة في مادة العلوم، واتبعت لذلك المنهج التجريبي، وتكونت العينة من(٤٠) تلميذةً من تلميذات الصف الخامس، أُخترن بطريقة قصدية من مدارس مدينة"كرمانشاه" في إيران، وقُسّمن إلى مجموعتين: الأولى تجريبية ضمت(٢٠) تلميذةً درسنَ مفاهيم(الميكروبات، الفيروسات، الأمراض، طرق دفاع الجسم، نظام الأعصاب، أعضاء الحس، الإنسان و البيئة) بطريقة دورة التعلم الخماسية، والثانية ضابطة ضمت(٢٠) تلميذةً درسنَ المفاهيم نفسها بالطريقة التقليدية، وطُبّق على المجموعتين اختبار تحصيلي في المفاهيم السابقة قبلي/بعدي مباشر كأداة للدراسة، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

١-٢-١٠- دراسة تشاو سو وَ وانغ Chao Hsu & Wang (٢٠١٤) بعنوان:

Enhancing Concept Comprehension in a Web – Based Course Using a Framework Integrating the Learning Cycle with Variation Theory.

تحسين فهم المفهوم في منهاج الشبكة المبنية باستخدام تكامل إطار دورة التعلم مع نظرية الاختلاف_ تايوان:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية تكامل دورة التعلّم مع نظرية الاختلاف في منهاج منظم وفق التعلّم الإلكتروني في تحسين فهم التلاميذ للمفاهيم المتضمنة في مادة العلوم، باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبلغت العينة(١٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس في إحدى مدارس تايوان، قُسّموا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست بالمنهج المنظم وفق التعلم الإلكتروني، وَالثانية ضابطة درست بالمنهاج الدراسي المعتاد، وطُبّق على مجموعتي الدراسة اختبار تحصيلي تضمن المفاهيم التي جرى تعلّمها بالمنهجين السابقين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في فهم مفاهيم العلوم، وبالتالي وجود فاعلية أكبر للمنهاج القائم على التعلّم الإلكتروني وفق إطار متكامل لدورة التعلم مع نظرية الاختلاف من المنهاج القائم على الطريقة التقليدية.

ثانياً : محور دراسات تناولت المهارات الاجتماعية

٢-١- دراسات عربية ومحلية : وتتضمن:

٢-١-١- دراسة السيد(٢٠٠١) بعنوان: أثر استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي _ مصر:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، استخدم الباحث المنهج التجريبي، واقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة "ناصر الابتدائية"، وتكونت من فصلين، تمثل أحدهم بالمجموعة التجريبية والآخر بالمجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الباحث في الاختبار التحصيلي، واختبارات المهارات الحياتية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من الاختبار التحصيلي واختبار المهارات الحياتية.

٢-١-٢- دراسة أبو حجر(٢٠٠٦) بعنوان: فعالية برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين_ فلسطين:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف فعالية برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، والتجريبي، كما استخدم الباحث عدة أدوات بحثية تمثلت في استبانة النشاط المدرسي، واستبانة المهارات الحياتية، واختبار المهارات الحياتية، واقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة شمال غزة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠٠٦)، وتكونت عينة الدراسة من فصلين من فصول مدرسة عباد الرحمن النموذجية أحدهما يمثل مجموعة تجريبية والآخر يمثل مجموعة ضابطة، واقتصرت الدراسة على دراسة مهارة القدرة على التفكير الابداعي، القدرة على التفكير الابتكاري، القدرة على اتخاذ القرار، الثقة بالنفس والوعي بالذات، التوعية الغذائية، ولقد توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الحياتية لدى المرحلة الأساسية العليا على اختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة إحصائياً في مهارة اتخاذ القرار بأبعادها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا على مقياس اتخاذ القرار الصحيح لطلاب المجموعة التجريبية.

٢-١-٣- دراسة عطية (٢٠٠٧) بعنوان: فاعلية وحدة دراسية قائمة على النشاط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية_ مصر:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية وحدة دراسية قائمة على النشاط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحديد مفهوم المهارات الحياتية وبناء أدوات البحث، والمنهج التجريبي لتطبيق أدوات البحث، تكونت العينة من(٤٠) تلميذة وتلميذاً مقسمين بالتساوي بين مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمدرسة" السيدة عائشة" وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية، تمثلت أدوات الدراسة قائمة المهارات الحياتية، الوحدة القائمة على الأنشطة، دليل المعلم، اختبار المهارات الحياتية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الحياتية.

٢-١-٤- دراسة قشطة(٢٠٠٨) بعنوان: أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي _ فلسطين:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي والتجريبي، حيث تمّ اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الخامس الأساسي من مدرسة ذكور الابتدائية "ب" بلغ عددها(٧٤) طالب، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقام الباحث بإعداد قائمة بالمهارات الحياتية التي يجب تنميتها لدى طلاب الصف الخامس وتمثلت في: المهارات الصحية، المهارات الوقائية، المهارات البيئية، والمهارات الغذائية، والمهارات اليدوية، وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار المفاهيم العلمية واختبار المهارات الحياتية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في كل من اختبار المفاهيم العلمية واختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

٢-١-٥- دراسة عبد الكريم (٢٠٠٩) بعنوان: أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم_ مصر:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، واستخدمت الباحثة

المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وكانت عينة الدراسة (٢٠) تلميذاً من التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية بقنا، استخدمت الباحثة أدوات القياس الآتية: اختبار المواقف، اختبار تحصيلي، بطاقة ملاحظة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المواقف وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، والاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل لدى التلاميذ المعاقين القابلين للتعلم.

٢-١-٦- دراسة رشوان و النجدي (٢٠٠٩) بعنوان: فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد_ مصر:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد، استخدم الباحثان المنهج الوصفي في الإطار النظري للبحث وإعداد الأدوات، وفي تحليل النتائج و تفسيرها، كما استخدم المنهج شبه التجريبي في التجربة الميدانية للبحث، وكانت أدوات الباحثان استبانة لتحديد المهارات الحياتية اللازمة للدراسات بمدرسة الفصل الواحد، مواد التدريس وهي مجموعة من الأنشطة، أُعدت في صورة برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية، اختبار قبلي وبعدي في المهارات الحياتية، وتم اختيار عينة الدراسة من الدراسات بمدارس الفصل الواحد بمحافظة سوهاج مكون من(٣٥) طالبة بطريقة عشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد، وأن المهارات الحياتية قد نمت لدى الطالبات بفروق متباينة.

٢-١-٧- دراسة الطيب(٢٠٠٩) بعنوان: فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي_ مصر:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة المجموعة التجريبية وتتكون من(٨٠) طالباً ، ومجموعة ضابطة تتكون من(٨٠) طالباً، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي في اللغة العربية، واختبار المهارات الحياتية، و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لمقرر اللغة العربية واكتساب المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية ترجع لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

٢-١-٨- دراسة موسى (٢٠١٠) بعنوان: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على التحصيل و تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية_ البحرين:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتعرّف نوع العلاقة الارتباطية بين درجات التحصيل والمهارات الحياتية في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، استُخدم المنهج التجريبي، واشتملت العينة على(٢١٧) طالباً وطالبةً، من طلبة مدارس المرحلة الإعدادية تكونت أدوات الدراسة من برنامج تدريسي قائم على المهارات الحياتية، واختبار تحصيلي، ومقياس للمهارات الحياتية، توصلت نتائج الدراسة إلى قائمة للمهارات الحياتية الضرورية لطلاب هذه المرحلة والمتمثلة بالمهارات الآتية: مهارة التعاون، مهارة حل المشكلات، مهارة إدارة الصراع، مهارة اتخاذ القرار، إضافةً إلى فعالية البرنامج في تنمية تلك المهارات، ووجود علاقة ارتباطية بين درجات التحصيل والمهارات الحياتية في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية.

٢-١-٩- دراسة بشندي (٢٠١١) بعنوان: أثر نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي _ مصر:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتكونت عينة دراسته من مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي واستخدم المنهج الوصفي وكذلك المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة مع وجود قياس قبلي وبعدي لاختبار تحصيل معرفي ومقياس مهارات اجتماعية، وأعد الباحث كُتيّب التلميذة ودليل المعلم واختباراً تحصيلياً ومقياس المهارات الاجتماعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في كل من الاختبار التحصيلي ومقياس المهارات الاجتماعية.

٢-١-١٠- دراسة مليباري (٢٠١٢) بعنوان: فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة _ السعودية:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، استُخدم المنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على عينة قصدية من تلميذات الصف الأول المتوسط، بلغ عددها(٤٤) تلميذةً، قُسّمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار لقياس التحصيل الدراسي ومقياس للمهارات الحياتية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي على اختبار التحصيل الدراسي ككل، وعند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق)، وعلى مقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

٢-١-١١- دراسة العليان (٢٠١٥) بعنوان: أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة العلوم_ سوريا:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، استخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي بشكل مقصود ضمت(٥٨) تلميذاً وتلميذةً منها(١٦) تلميذاً، و(١٤) تلميذةً للمجموعة التجريبية، و(١٧) تلميذاً، و(١١) تلميذةً للمجموعة الضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من خطّة تدريسية لبعض دروس مادة العلوم وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي، واختبار تحصيلي، و مقياس مهارات حياتية، وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي للتدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية وتنمية التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

٢-٢- دراسات أجنبية : و تتضمن:

٢-٢-١- دراسة جروسي وآخرون Grossi & Others (٢٠٠٠) بعنوان:

Leaping in to Social Skills Success to improve dealings between pupils.

نجاح المهارات الاجتماعية في تحسين التعاملات بين التلاميذ:

هدفت هذه الدراسة إلى إثبات نجاح المهارات الاجتماعية في تحسين التعاملات بين التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من فصلين في رياض الأطفال أحدهما يمثل الصف الثاني، والآخر يمثل الصف الثالث، والقائمون على هذه الدراسة أعدوا دروساً لخدمة هذا الغرض الاجتماعي مصحوبة بنماذج عملية وجو ملائم لتطبيق مثل هذه النماذج– استغرق التطبيق(١٢) أسبوعاً، وكان فيها التلميذ مشاركاً إيجابياً بمهارته، وذلك خلال(٦) أسابيع الأخيرة، وتم استعراض المهارات الاجتماعية المطلوبة، وذلك نتيجة للملاحظات والقوائم المُعدة لذلك التي تدل على تجميد الجانب الاجتماعي، وتم معالجة السلبيات التي لوحظت من خلال تصرف التلاميذ أثناء التطبيق، وأشارت النتائج إلى اكتساب التلاميذ الكثير من المهارات الاجتماعية، مثل الانتمائية، والاعتماد على الذات.

٢-٢-٢- دراسة شرودر Schroeder (٢٠٠٠) بعنوان:

Using Cooperative Learning Strategies to Improve Social Skills.

تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية :

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأُخذت عينة هذه الدراسة من الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ومن خلال ملاحظة السلوك الانضباطي للتلميذ وما يُكتب عنه من قبل الملاحظين، توصلوا إلى أن التلاميذ غير قادرين على تحقيق التعاون فيما بينهم، فتمّ إعطائهم دروس لتنمية الجانب الاجتماعي، وأخرى لتنمية قدراتهم في التعامل مع المشكلات المحيطة، وحثهم على التعاون مع بعضهم البعض، ودلت النتائج على مدى تحسين المهارات الاجتماعية والتي انعكست على قدرتهم على العمل في تعاون، والقدرة على حل مشكلاتهم بشيء من الإيجابية.

٢-٢-٣- دراسة كوبر وآخرون C00per & Others (٢٠٠٠) بعنوان:

Enhancing Student Social Skills Through the Use of Cooperative Learning and Conflict Resolution Strategies.

تصميم برنامج متكامل لتطوير المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ لزيادة الجانب الاجتماعي عندهم:

هدفت هذه الدراسة إلى عمل وتصميم برنامج متكامل لتطوير المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ لزيادة الجانب الاجتماعي عندهم، وقد تمّ تحديد أفراد عينة الدراسة من بين تلاميذ رياض

الأطفال، فقامت مجموعة العمل بطرح حلول مستندة على مرجعية علمية وهي عمل استراتيجية صحيحة تقوم على منهج سليم يتم تطبيقها على ثلاث مراحل، يتم تنفيذها على أربعة شهور هي: معرفة جانب القصور في المهارات الاجتماعية، عمل برنامج جيد تسلسلي للحد من السلوكيات المرفوضة، وتطبيق برنامج يساعد التلاميذ على العمل في تعاون مع بعضهم البعض سواء داخل أو خارج المدرسة، وأثبتت النتائج زيادة قدرة التلاميذ على التعامل مع المشكلات المحيطة بالإضافة إلى إجادتهم العمل في تعاون و تناسق مع بعضهم البعض.

٢-٢-٤- دراسة كبرس وآخرون Caparos & Others (٢٠٠٢) بعنوان:

Improving Students Social Skills and Achievement Through Cooperative Learning.

تحسن المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ و ذلك من خلال التعلم التعاوني:

هدفت هذه الدراسة إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ وذلك من خلال التعلم التعاوني، واشتملت عينة الدراسة على (١٠٥) تلميذاً يعكسون السلوك التعاوني تجاه الآخرين، وتمثلت أدوات الدراسة في قيام الباحثين بعمل برنامج لمدة(١٢) أسبوعاً يطبق على التلاميذ لإكسابهم مهارات اجتماعية أهمها التعاون مع الآخرين، ومن نتائج هذه الدراسة أنه اتضح من هذا البرنامج أن التلميذ الذي لم يأت إلى المدرسة يختلف في سلوكه عن التلميذ المداوم على الاستمرار وبالتالي تعدّل المدرسة من سلوكه الاجتماعي.

٢-٢-٥- دراسة ماكدونالد وآخرون Macdonald & Others (٢٠٠٣) بعنوان:

Asocial Skills Group for Children The Importance of Liaison Work With Parents and Teachers.

تعليم التلاميذ بعض المهارات الاجتماعية ومشاهدة ذلك من خلال تصرفاتهم:

هدفت هذه الدراسة إلى تعليم التلاميذ بعض المهارات الاجتماعية ومشاهدة ذلك من خلال تصرفاتهم، واشتملت عينة الدراسة على مجموعة مكونة من(٧) تلاميذ بالمرحلة الابتدائية، وتمّ استدعاء الوالدين لعمل مجموعة متوازية منهم، كل مجموعة تستغرق(٩٠) دقيقة ولمدة(٦) أسابيع ولابدّ من وجود علاقة وطيدة بين المعلمين وأولياء الأمور أثناء وبعد تكوين هذه المجموعة، ومن نتائج هذه الدراسة أنه اتّضح من خلال التحليل قبل وبعد التجربة أن هناك تحسن في سلوك التلاميذ الاجتماعي بعد التجربة، ولقد أشاد أولياء الأمور بضرورة اتصال التلاميذ مع المدربين من المعلمين حتى يتمكنوا من اكتساب المهارات داخل وخارج المدرسة.

٢-٢-٦- دراسة أديوالي Adewale (٢٠٠٩) بعنوان:

The effectiveness of education non-formal programs in life skills development of learners, Nigeria survey.

استقصاء فعالية برامج التعليم غير النظامية في تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين بنيجيريا- نيجيريا:

هدفت الدراسة إلى تعرّف استقصاء فعالية برامج التعليم غير النظامية في تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين بنيجيريا، وتكونت العينة من (٨٧٦) من المتعلمين بواقع (٣٩٨) من الذكور، و(٤٧٨) من الإناث، وتراوحت معظم الأعمار ما بين(١٩-٢٩) عاماً، وتحددت الأدوات في اختبار تحصيلي في المهارات الحياتية، وتحديد مستوى الكفاءة في المهارات الحياتية(٥٠%) كمعيار وطني، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تدني مستوى الكفاءة في المهارات الحياتية، وهو دون(٥٠%)، وتنمية مستوى الكفاءة في المهارات الحياتية لدى المتعلمين الصغار مقارنة بالمتعلمين الكبار.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

وفي ضوء ما سبق، تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها بتنوع المراحل الدراسية وأماكن إجراؤها، والمنهج المستخدم، والعينة المسحوبة من مجتمعات أخرى، وتنوع أدوات جمع المعلومات، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وبالتالي ظهور النتائج وتفسيرها وصياغة التوصيات والمقترحات بناءً عليها، وفي هذا السياق تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء هيكلية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

١- دعم المقدمة بأبرز النتائج وأهم التوصيات التي أظهرتها الدراسات السابقة وفقاً لاستخدام استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) البنائية، والمهارات الاجتماعية.

٢- صياغة التعريفات الإجرائية الخاصة بمتغيري الدراسة الحالية، وهما استراتيجية دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية، والمهارات الاجتماعية.

٣- دعم الإطار النظري بالتعريفات الإجرائية وآلية قياس المتغيرات، وأبرز النتائج، وأهم التوصيات.

٤- اشتقاق تساؤلات الدراسة الحالية، وصياغة فروضها وأهدافها وأهميتها.

٥- اختيار المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة مع قياس قبلي- بعدي.

٦- اختيار الأساليب الإحصائية اللازمة لمعالجة البيانات التي تمّ جمعها بوساطة الأدوات.

٧- بناء أدوات قياس المهارات الاجتماعية.

٨- الأخذ بعين الاعتبار لأهم التوصيات التي ساعدت الباحثة في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس وفقاً للخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية.

٩- الكشف عن فاعلية استراتيجية تدريسية في تنمية المهارات الاجتماعية.

١٠- بناء قائمة بالمهارات الاجتماعية اللازمة والمناسبة لاحتياجات تلامذة الصف الرابع الأساسي، وذلك من خلال تحديد أبعاد المهارات الاجتماعية.

وفي ضوء الاستفادة من الدراسات السابقة، تتساءل الباحثة عن تميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، وتتضح الإجابة عن التساؤل فيما يلي.

- **أهم ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:**

١- توظيف استراتيجية دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية في تنمية المهارات الاجتماعية يتم لأول مرة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي على الصعيد المحلي والعربي- في حدود علم الباحثة- مما يُبرر ضرورة إجراء الدراسة الحالية.

٢- اختيار الوحدة الدراسية الرابعة (دعائم الاقتصاد في سورية) من كتاب الدراسات الاجتماعية، والتي تلائم -بعد إعادة صياغتها- الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية دورة التعلم الخماسية_ نموذج بايبي) البنائية.

٣- لم تعثر الباحثة على دراسات سابقة ربطت بين استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي)كمتغير مستقل، واختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية وقياس المهارات الاجتماعية باختبار مواقف، كمتغيرات تابعة.

٤- إعداد وبناء أداة لقياس المهارات الاجتماعية، والمتضمنة مقياس اختبار مواقف لكل من المهارات التالية: مهارة التعاون، مهارة الاتصال اللفظي، مهارة اتخاذ القرار.

٥- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في أن الباحثة أعدّت اختبار التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية بحسب مستويات بلوم الستة للأهداف المعرفية.

وفي هذا السياق وبعد سرد ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة تودّ الباحثة أن تختم هذا الفصل فيما يلي:

خاتمة: تمّ استعراض مجموعة من دراسات سابقة مرتبطة بمتغيري الدراسة وهما: استراتيجية دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية، والمهارات الاجتماعية، ولذلك تمّ تصنيفها في محورين:

- المحور الأول: دراسات تناولت دورة التعلم(نموذج بايبي) البنائية.
- المحور الثاني: دراسات تناولت تضمين وتنمية المهارات الاجتماعية.

وقد وُضّح في كل منها عنوانها، هدفها، عينتها، المنهج المتبع، الأدوات المستخدمة فيها، والنتائج التي توصلت إليها، وعلاقتها مع الدراسة الحالية، ومن ثمّ جرى التعليق على هذه الدراسات وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية ، وتحديد ما أفادت منه الدراسة الحالية مما عُرض منها، بإبراز ما تميزت فيه الدراسة الحالية عنها وما قدمته من جديد عليها.

الفصل الثالث

الإطار النظري

تمهيد

أولاً: محور تناول الدراسات الاجتماعية.

ثانياً: محور تناول النظرية البنائية و طريقة التعلم الخماسية (نموذج بايبي).

ثالثاً: محور تناول المهارات الاجتماعية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى قياس فاعلية استخدام دورة التعلم (نموذج بايبي) في التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، فإنّ الفصل الحالي شكَّل إطاراً نظرياً تناول البحث في المنطلقات الفكرية و النظرية لمحاور هذا البحث(استراتيجية دورة التعلم (نموذج بايبي البنائي)، والدراسات الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية)، سعياً لتوظيفها في عملية تصميم الخطة التدريسية، وأدوات البحث المتمثلة في (مقياس المهارات الاجتماعية، واختبار التحصيل الدراسي)، وتتمثل محاور البحث الرئيسة في الآتي:

المحور الأول: الدراسات الاجتماعية.

المحور الثاني: النظرية البنائية واستراتيجية دورة التعلم (نموذج بايبي)

المحور الثالث: المهارات الاجتماعية.

المحور الأول: الدراسات الاجتماعية.

تمهيد:

تُعدّ الدراسات الاجتماعيِّة من المكوِّنات الأساسيِّة للمناهج الدراسيِّة في جميع المراحل التعليميِّة، وزاد الاهتمام بهذه المادَّة نتيجةً لأهميّتها في بناء شخصيّة المواطن المتكاملة، ودورها في تحفيز تفكير التلاميذ حول ظواهر البيئة الطبيعيّة والبشريّة التي ينتمون إليها؛ كما تعدَّدت الطرائق التعليمية المستخدمة في تعليمها وتقديمها للتلاميذ بما يتناسب مع تطوّر وتوظيف استراتيجيات تعليميّة تعلّميّة تعتمد على المشاركة الفعّالة من قبل التلميذ، والتي تستند إلى الفلسفة البنائيّة وما ينبثق عنها من نماذج واستراتيجيّات تعليميّة تعلميّة حديثة كان من بينها نموذج بايبي الذي يقوم على النظرية البنائية التي تواجه التلامذة بمراحل دقيقة ومحددّة بشكلٍ يتوافق مع جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلُّميِّة.

ويأتي هدف تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلامذة في مقدمة الأهداف العامَّة التي تسعى مادَّة الدراسات الاجتماعيِّة إلى تحقيقها، فهي تُمثّل الأساس الذي ينطلق في بناء شخصية التلميذ المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية، كما أنّ استخدام التقنيات والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية بشكل إيجابي تجعله يطمح إلى النجاح في الأمور التي تتحدَّى تفكيره وهذا كلّه ينعكس إيجابيّاً على التحصيل العلمي وعلى نوعيّة الحياة التي يعيشها (اللولو، ١٩٩٧، ٤).

ثانياً- مقرر الدراسات الاجتماعيّة:

٢-١ مفهوم مقرر الدراسات الاجتماعيّة:

تُعنى الدراسات الاجتماعيّة بالإنسان وعلاقاته الإنسانيّة من ناحية، إضافةً إلى علاقاته مع بيئته من ناحيةٍ أُخرى، والمشكلات والمواقف التي تبدو ردّ فعل لتلك العلاقات، فالإنسان بطبيعة تكوّينه الاجتماعي بحاجة إلى معرفة ما يدور حوله من الأحداث والوقائع على المستويين المحلّي والعالمي، حتى يتمكّن من مواجهة المشكلات التي تواجهه في مناحي الحياة كافة (خضر، ٢٠٠٦، ١٥)؛ (الأمين، ٢٠٠٥، ٣٥).

وتعدَّدت التعريفات حول مفهوم المواد الاجتماعيّة أو ما يُطلق عليه في وقتنا الحاضر مفهوم الدراسات الاجتماعيّة، فمفهوم المواد الاجتماعيّة يُطلق على المناهج المدرسيّة في التاريخ والجغرافيا والتربية القوميّة كلُّ هذه المواد بحكم طبيعتها تعالج المجتمع وواقعه وتطلّعاته وماضيه وحاضره ومستقبله (جامل، ٢٠٠٤، ١١).

وهي برنامجٌ دراسيٌ يجمع فروع المعرفة بالعلومِ الاجتماعية والإنسانيّة في وحدات دراسيّة يكتسب المتعلمون من خلالها مجموعةً من المعارفِ والمهاراتِ والقيمِ، مشتقة من التاريخ، والجغرافية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم السياسة، وعلم النفس، والفلسفة، واللغة، والفنون، والتقانة. بشكل مندمج في الصفوف من (١-٤) (الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي) ومتداخل في الصفوف (٥-٩) (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) ومترابط في التعليم الثانوي (١٠-١٢) (**سليمان**، ٢٠١١، ٤١).

وعُرّفت المواد الاجتماعيّة بأنّها: "مجموعة من المواد مستقاة من الدراسات الاجتماعيّة صيغت ونُظّمت محتوياتها في منهجٍ دراسيٍّ لغرض التدريس، ولتحقيق أهداف المواطنة لدى الطلاب وتشمل المفاهيم والنظريّات والعمليّات في كلٍّ من التاريخ والجغرافيا وعلوم الاجتماع وعلم النفس والتربية الوطنيّة وغيرها من فروع الدراسات الاجتماعيّة حسب أهداف التربية في نظام التعليم" (آل عمرو، ٢٠٠٤، ١٨).

كما أنّها جملة المقرّرات التي تُعالج العلاقة بين الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه وعلاقات المجتمع بغيره من المجتمعات، كما وتُعنى بدراسة علاقات الإنسان وميادين سلوكه وعلاقة الإنسان ببيئته والمشكلات التي تنشأ عن هذه العلاقات؛ وتشمل الاجتماعيّات التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع (دبور، ٢٠٠١، ٩).

وعرّفتها وزارة التربية بدمشق (٢٠١١، ١٢) : "بأنها برنامج تدريسي تكاملي يجمع فروع المعرفة بالدراسات الاجتماعية و الإنسانية في وحدات درسيَّة يكتسب التلامذة من خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم مشتقَّة من التاريخ، والجغرافية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم السياسة، وعلم النفس، والفلسفة، واللغة، والفنون، والتقانة، بشكل مندمج في الصفوف من (١-٤) (الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الساسي) ومتداخل في الصفوف (٥-٩) (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) ومترابط في التعليم الثانوي (١٠-١٢)" ومهما تعدّدت مسمّياتها بين المواد الاجتماعيّة أو الدراسات الاجتماعيّة أو التربية الاجتماعيّة فكلّهم واحد ولا يوجد اختلاف بينهم.

وقد طرح ميخائيل تعريفاً شاملاً للدراسات الاجتماعيّة على أساس أنّها ذلك البرنامج الذي يتضمّن دراسة العلاقات الإنسانيّة، التي تبدو مهمّة لتعليم التلاميذ، وتهدف بصورة أساسيّة إلى تنمية المواطنة المسؤولة عندهم، عن طريق تزويدهم بالمعارف وطرائق التفكير والمهارات والاتجاهات والقيم الضروريّة لذلك. ويهتم هذا البرنامج بالتفاعل بين الناس والبيئة الطبيعيّة والبشريّة من حولهم، بينما يعمل التلاميذ فيه على التأكّد من التفاعل البشري لتحديد العلاقات بين الإنسان والأرض، والإنسان والقوانين، والإنسان والقيم؛ ويشمل محتوى هذا البرنامج موضوعات دراسيّة وطرائق تدريس مستنبطة من ميادين الدراسات الاجتماعيّة وغيرها من الدراسات الاجتماعية ذات الصلة من أجل دراسة موضوعات ومشكلات مختارة(Michaelis, 1980, p4-5)

وقد ورد في المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعيّة في التعليم العام ما قبل الجامعي، تعريف الدراسات الاجتماعيّة بأنها: "برنامج دراسي تكاملي، يجمع فروع المعرفة بالدراسات الاجتماعيّة والإنسانية في وحدات دراسية، يكتسب التلامذة من خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المشتقة من التاريخ والجغرافية والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم السياسة وعلم النفس والفلسفة واللغة والتقانة، بشكل مندمج في الصفوف من (١-٤) أي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي" (وزارة التربية ، ٢٠٠٧، ٣٣١).

٢-٢ الغاية من تدريس مادة الدراسات الاجتماعية:

إنّ الغاية من تدريس مادة الدراسات الاجتماعية مساعدة التلميذ على فهم نفسه ومجتمعه وبيئته والعالم من حوله، وعلى اكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تجعل منه مواطناً مزوَّداً بحس المسؤولية وفاعلاً في مجتمعه، وقادراً على تفهّم القضايا المحلّية والعربيّة والعالميّة والمشاركة في معالجتها، وعلى اكتساب مهارات التفكير، وإبداء الرأي واتخاذ القرار بما يخدم الصالح العام(محمود،٢٠٠٥، ٤٣).

٢-٣ طبيعة مادة الدراسات الاجتماعيّة وأهميتها:

تستقي الدراسات الاجتماعيِة مادَّتها من المعارف والمهارات والقيم التي تشكّل مخرجات الفروع المختلفة للعلوم الاجتماعيّة والإنسانية، وتعمل على تكييف هذه المخرجات بما يتناسب مع مرحلة نمو التلميذ لإكسابه الكفايات الأساسيّة الضروريّة للمواطن بما يسمح له بالتفاعل الإيجابي مع المجتمع وأنظمته ومع البيئة على الصعيدين المحلّي والعالمي.
وتتميّز الدراسات الاجتماعيِة عن الدراسات الاجتماعية الطبيعيّة والبيولوجيّة والتقنيّة في أنّ محور اهتمامها هو الإنسان فهي تتناوله كفردٍ له ثقافة وتاريخ واحتياجات وتطلّعات مستقبليّة ودوافع يخضع إلى تأثيرات خارجيّة بسبب تقانات الاتصال المتطوّرة ممّا يؤثّر في أنماط سلوكه وطبيعة القرارات التي يتخذها في تفاعله مع المجتمع المحلّي والمكان الذي يعيش فيه، إضافةً للتفاعل المتزايد مع المجتمعات العالميّة.

وتستطيع الدراسات الاجتماعيِة والإنسانيّة تزويد التلامذة بالكفايات التي تساعدهم على بناء العلاقات السليمة، فموضوع الدراسات الاجتماعيِة هو الإنسان في مختلف مجالات حياته فالإنسان يتفاعل مع بيئته ويبني مكانه الاجتماعي من خلال ثقافته والقرارات الذاتيّة لأفراده وهو مجال الجغرافية؛ كما أنّ الإنسانيّة منذ أن وُجدت على سطح الأرض وحتى الآن كان لها مسيرة من التطوّر ومرّت بعصور وتتالت عليها أحداث وظهرت عبر الزمن شخصيّات ساهمت في صناعة التاريخ مع شعوبها وهو مجال التاريخ؛ والإنسان يعمل وينتج السلع ويتبادلها من خلال عمليّات البيع والشراء وهو مجال الاقتصاد، وهو يعيش في مجتمع له قيمه ومعتقداته وعاداته التي تشكّل الإطار العام الذي ينظّم علاقات التلامذة ضمن المجتمع الواحد وغيره من المجتمعات وهذا مجال علم الاجتماع؛ كما أنّ الناس يعيشون ضمن وحدات سياسيّة وإدارية ويختارون نظم الحكم التي تناسبهم ويضعون قوانينهم الخاصّة لحماية مجتمعهم وتنظيم شؤون حياتهم وهو مجال علم السياسة والقانون، كما أنّ الإنسان يسعى دائماً ليدرك العلاقات التي تربطه مع الطبيعة والمجتمع والتاريخ ليرتقي بوجوده على نحو إنساني أفضل وهو مجال الفلسفة، كما يسعى لتعرّف الظواهر النفسيّة الشعوريّة واللاشعوريّة والكشف عن قوانينها العامة وهو مجال علم النفس(محمود، ٢٠٠٦، ٥٧).

تتميز كل الدراسات الاجتماعية بأنها ملتصقة بالواقع المتغير، وتستطيع متابعة التغيرات التي تطرأ في مجالات اختصاصها وتلمّس المشكلات الحاليّة ودراستها وتوقّع المشكلات المستقبلية.

وللدراسات الاجتماعيِّة أهميّة كبيرة فهي المجال الرئيس الذي يتيح للمتعلّم معرفة:

- بيئته المحليّة ووطنه وأمته والعالم من حوله ومكانته في هذا العالم والتحديات التي يتعرّض لها.
- خصائص المجتمع الذي يعيش فيه من حيث تاريخه ومعتقداته وتقاليده وقيمه التي تميّزه عن غيره وتحفظ هويته.
- طموحات مجتمعه المستقبليّة.
- نماذج من أشكال تكيّف المجتمعات مع بيئاتها قديماً وحديثاً.
- الثقافات الأخرى وتفهّمها وبناء جسور التعاون معها.
- التغيرات التي حصلت وتحصل في المجتمع السوري وفي العالم.

كما أنّ الدراسات الاجتماعيِّة تتيح للمتعلّم اكتساب:

- القيم الوطنيّة والقومية والإنسانيّة والبيئيّة والاقتصاديّة والجماليّة والأخلاقيّة والعلميّة التي تؤهّله للتعامل الراقي مع تحديات عصر العولمة.
- القدرة على دراسة المشكلات التي تواجهه وتواجه مجتمعه سواء كانت بيئيّة أم اجتماعيّة أم اقتصاديّة.
- القدرة على توقّع ما يمكن أن يطرأ من أحداث أو مشكلات انطلاقاً من المعطيات الحاليّة.
- مهارات التواصل الإنساني السليم المبني على الحوار والاحترام المتبادل وقبول الآخر واستخدام مهارات التفكير السليم في التعاطي مع القضايا المطروحة.
- القدرة على توظيف المعرفة.
- القدرة على تفسير الماضي بصدق وعمق ممّا ساهم في إغناء الكيان الإنساني، والقدرة على الإنتاج والإبداع (وزارة التربية (١)، ٢٠٠٥، ٣-٥).

ممَّا سبق يتبيَّن أهمية الدراسات الاجتماعيِّة في إعداد التلامذة وتنمية مهاراتهم، وإكسابهم المعرفة التي تسهم في إثارة اهتمامهم بالمشكلات الاجتماعيِّة الراهنة، واتجاههم نحو المشاركة الفاعلة الواعية بما يحيط بهم من مشكلات وتحديات، إضافة إلى أهميتها في تقويم السلوك الاجتماعي السليم للتلامذة، وإعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين منتمين إلى مجتمعهم وأمتهم.

وهذا كله يستدعي بناء مناهج جديدة للدراسات الاجتماعية تكون قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة منها.

٢-٤ أهداف مادة الدراسات الاجتماعيّة:

ترتبط أهداف الدراسات الاجتماعيِّة ارتباطاً وثيقاً بالأهداف العامة للتربية، حيث تعمل على تنمية المفاهيم والتعميمات والاتجاهات المرغوب فيها، والتي تبدأ بالمرحلة الابتدائيّة، بحيث تتعمّق أركانها تدريجيّاً من خلال دراسة التلميذ للحقائق والمعلومات الجغرافيّة والتاريخيّة والاجتماعيِّة، وذلك بتدريس الموضوعات المختلفة، والتي تسعى إلى تنمية الأهداف التربوية بما يتناسب وطبيعة المواد الاجتماعيِّة، التي تمثّل موضوعاً مهمّاً في حياة التلاميذ وحياة الناس كافةً، فهي تعمل على تنشئة المواطن الصالح والفعّال في خدمة مجتمعه ووطنه وأمّته والمجتمع الإنساني بأسره (حمصي وآخرون، ٢٠٠١، ٨٨).

حدَّدت وزارة التربية في الجمهوريِّة العربيِّة السوريِّة في معاييرها الوطنيِّة الغاية من تدريس مادة الدراسات الاجتماعيِّة في "مساعدة التلميذ على فهم نفسه ومجتمعه وبيئته والعالم من حوله، وعلى اكتساب المعارف والمهارات والقيم، التي تجعل منه مواطناً مزوَّداً بحس المسؤولية، وفاعلاً في مجتمعه، وقادراً على تفهُّم القضايا المحلية والعربية والعالمية والمشاركة في معالجتها، وعلى اكتساب المهارات وإبداء الرأي واتخاذ القرار بما يخدم الصالح العام، ويتوقع من التلميذ أن يكون مواطناً:

١- متمتعاً بمشاعر الانتماء الوطني والقومي والإنساني.

٢- مقدراً الجهود التي تبذلها الحكومة في المجالات كافةً على المستوى المحليّ والعربيّ والعالميّ.

٣- مراعياً القوانين المعمول بها في بلده والعالم.

٤- مُعتزاً بالأمة العربية، ولغتها القومية، وتُراثها، وقيمها الروحيّة والإنسانيّة، ومستعداً للدفاع عنها.

٥- محافظاً على البيئة المحلية والعالمية.

٦- متمتعاً بالحسّ الجمالي والأخلاقي السليمين في مجالات الحياة كافةً بما يتلاءم مع أهداف المجتمع وقيمه.

٧- قادراً على التواصل في مجتمعه، ومتمكِّناً من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.

٨- قادراً على التفكير العلمي والناقد والنظمي.

٩- قادراً على اتخاذ قرارات مسؤولة اتجاه القضايا السكانية والبيئية وفق سياسات المجتمع وخططه التنموية.

١٠- قادراً على اكتساب الحقائق والمبادئ والمفاهيم البيئية والعلمية والاجتماعيّة والسكّانية والاقتصادية.

١١- قادراً على التفاعل مع التطورات التقنية، وأساليب العمل في الحياة من خلال:

❖ القدرة على التعلُّم الذاتي.

❖ القدرة على استخدام منهجية البحث العلمي من حيث تحديد المشكلات المجتمعيّة، وجمع المعلومات حولها، ومن ثُمَّ تحليلها، واقتراح الحلول المناسبة.

❖ القدرة على توظيف التقانات المعاصرة في مجالات الحياة، وفهم الدور الإيجابي والسلبي لها.

❖ القدرة على العمل ضمن فريق.

١٢- منفتحاً على الآخرين، ومؤمناً بإيجابيات التعدّدية، وتوظيفها لخدمة المجتمع والمصلحة العامة" (وزارة التربية، ٢٠١٠، ١١-١٤).

نستخلص من الأهداف السابقة أنَّ الاهتمام بالمهارات الاجتماعية تحتلّ مكانةً بارزةً في ظلِّ عملية التطوير التي تشهدها المناهج الدراسيّة،(ومن بينها مناهج الدراسات الاجتماعيِّة) في الجمهوريّةِ العربيّةِ السوريّة، مما يحتّم على المعلم الاهتمام بها، وتعليمها، وتنميتها باستخدام استراتيجيات تدريسية موجَّهة لتحقيق ذلك.

٢-٥ - العلاقة بين مادة الدراسات الاجتماعيّة والمهارات الاجتماعية:

تتناول مادة الدراسات الاجتماعيِّة جوانب الحياة جميعها ماضياً وحاضراً ومستقبلاً؛ لذا فإنَّ تنمية المهارات في الحياة بأبعادها كافةً على درجةٍ كبيرةٍ من الأهمية، إذا كان هدفنا إعداد الشخصية الفاعلة في مجتمعها والقادرة على بناء العلاقات السليمة.

وانطلاقاً من كون الدراسات الاجتماعيّة ملتصقة بالواقع المتغيّر، وتستطيع متابعة التغيرات التي تطرأ في المجالات كافة وتشخيص المشكلات الحاليّة ودراستها، وتوقع المستقبليّة منها، فإنَّ مضمونها يُقدّم سياقاً تعليمياً مثالياً؛ لإكساب التلامذة مهارات اجتماعية مختلفة، من خلال إتاحة الفرصة للتعاون والمشاركة والتواصل مع الأشخاص المختلفة، كما أنَّها تسهم في جعلهم يمرون في مدى واسعٍ من الخبرات الحياتية من خلال فحص المشكلات الإنسانية في الماضي والحاضر، واستقصاء حلول لها واتخاذ قرارات إزاءها، وهذا ما يجعلهم قادرين على فهم ما يحيط بهم من مشكلات وظاهرات متغيّرة ومدركين لاتجاهات الماضي، وعلاقتها بالحاضر والمستقبل (المصري، ٢٠٠٣، ٩٨).

إضافة إلى أنَّ الدراسات الاجتماعيّةِ تساعد التلميذ في فهم بيئته التي يعيش فيها، وإدراك ما لها من مزايا ليستغلّها وينميّها، وما بها من عيوب ليسهم في التغلب عليها، فالمعارف التي يتعلَّمها التلميذ من هذه المادّة تحثُّه على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير؛ لاستخلاص المفاهيم والأحكام العامّة والتدريب على التمييز بين آراء عدّة، فيتعرّف مصادر المعلومات وكيفية استخدامها ويدرك وجوب عدم الاعتماد على مصدرٍ واحدٍ لجمع الحقائق والمعلومات، إضافةً إلى أنَّ هذه المادَّة تساعد التلميذ في تكوين نظرةٍ واسعةٍ إلى الحوادث من جهات مختلفة، فيدرك العلاقة بينها، ويميِّز الآراء الصحيحة، ويكوّن نظرةً شخصيةً، وحكماً خاصاً به (أبوسريع، ٢٠٠٨، ١٧-١٩).

ولا يتمكَّن التلميذ من القيام بدوره كمواطنٍ في وطنه، له حقوق، وعليه واجبات، إلَّا إذا فهم مقومات الحياة فهماً دقيقاً، وأدرك طبيعة المشكلات التي يعاني منها وطنه، ولا يتأتَّى هذا الفهم من خلال تزويد التلميذ بمعارف سواء أكانت عامة أو تفصيلية عن تلك المشكلات، بل من خلال امتلاكه لمهارات التفكير الضرورية واللازمة لجعله مواطناً صالحاً.

ولا بدَّ من الإشارة إلى أنَّ الدراسات الاجتماعيّةِ كمادّة دراسيّة لا تحتاج إلى تلميذٍ يتذكّرها ويحفظها بقدر ما تحتاج إلى تلميذٍ مُفسِّرٍ ومقيّم للمعلومات التي تتضمَّنها بحيث تساعده في فهم واقعه الحياتي والتنبؤ بمستقبله الآتي، فهي مادة دراسيّةِ يعالج مضمونها مسائل وقضايا اجتماعيّةِ متباينة، من الضروري أن يتعرّفها التلميذ ويدرك العلاقة بينها، ليتوصّل إلى تعميمات تساعده في تفسير تلك القضايا والتنبؤ بنتائجها في المستقبل، وبذلك يصبح قادراً على اتخاذ قرارات إزاءها(أبوحلو،٢٠٠٤، ٥٦).

وقد أدرك المعنيون بتطوير المناهج في الجمهوريّةِ العربيّةِ السوريّةِ ذلك، فاعتمدوا مدخل المهارات عند بناء المعايير الوطنية، فقد رأوا أنَّه بات ضرورةً في العملية التعليمية؛ لأنَّ المهارات على أنواعها تساعد التلميذ في توظيف معارفه المكتسبة في المواقف الحياتيّةِ المختلفة، وتمكّنه من حلِّ المشكلات، واتخاذ القرار، واستخدام التفكير المنطقي الناقد في جميع المواقف التي تعترضه في الحياة.

المحور الثاني: النظرية البنائية واستراتيجية دورة التعلم (نموذج بايبي)

أولاً-النظرية البنائية:

١-١- مفهوم النظرية البنائية:

وجد منظرو البنائية صعوبة في إيجاد تعريف محدد للبنائيّة وذلك لعدة أسباب يلخصها (زيتون وزيتون،٢٠٠٣، ١٨؛ النجدي وزملاؤه،٢٠٠٥، ٣٥٨؛ الخضري، ٢٠٠٩، ١٨؛ الشريفي، ٢٠٠٠، ٤٦) بالآتي :

- اختلاف الرؤى الفكرية التي تعكس التيارات الفكرية التي ينتمي إليها منظرو البنائية.
- جِدّة لفظة البنائيّة نسبيّاً في الأدبيات التربوية و النفسية.
- تدخل البنائية في العديد من مجالات الدراسة، منها التعلم، والتدريس، وتكنولوجيا التعليم، وإعداد المدرس والتوجيه والإرشاد النفسي.

ورغم العوامل السابقة إلا أن هناك محاولات عدة لتعريفها، ومنها:

- ترى ميرسر (Mercer,2010,4) أن البنائية "نظرية تقوم على فكرة أنّ التلميذ متعلم نشط بطبعه، وقادر على تكوين بيئة معرفية من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معرفة سابقة".
- أما ساندرز (Saunder,2000,137) فيعرف البنائية على أنها "فكرة تتضمن أن أي حقيقة ما هي إلا تراكيب عقلية من أولئك الذين يؤمنون أنهم اكتشفوها وتفحصوها".
- ويقدمها أوليفر (Olivier,1999,1) بكونها "منهجاً في التعلم يقوم على افتراضات أساسية بأن المعرفة لا تنتقل بصورة جاهزة إلى التلميذ، وأن التلميذ في الموقف التعليمي يكون محمّلاً بخبراته وأفكاره السابقة، والتعلم عملية اجتماعية من خلال عمليات المناقشة، والتواصل، ومشاركة الأفكار".

ورغم تركيز التعريفات السابقة على المشاركة الفاعلة للمتعلم في بناء معرفته من جهة، ودور المعرفة السابقة من جهة أخرى، إلا أن اشكالية التعريفات السابقة تظهر في نظرتها إلى البنائية

بأنّها عملية استيعاب وتشكيل بنية معرفية جديدة فقط، وقصور توجهها نحو توظيف التراكيب المعرفية الجديدة في المواقف الجديدة.

- ويتجاوز (عفانة وملوح،٢٠٠٦، ٣٣٩) الإشكالية السابقة؛ بالنظر إلى البنائية بأنها "عملية تفاعل بين ثلاثة عناصر في الموقف التعليمي: الخبرات السابقة، المواقف التعليمية المقدمة للمتعلم، والمناخ البيئي الذي يحدث فيه عملية التعلم، وذلك من أجل بناء وتطوير تراكيب معرفية جديدة، تمتاز بالشمولية والعمومية مقارنة بالمعرفة السابقة، واستخدام هذه التراكيب المعرفية الجديدة في معالجة مواقف بيئية جديدة".
- وفي السياق نفسه يقدم سيجل(Sigel) أحد المنظرين الأوائل للبنائية مفهومه عنها، فتشير البنائية إلى "عملية البناء المعرفي التي تتم من خلال تفاعل التلميذ مع ما حوله من أشياء، وأشخاص، وفي أثناء هذه العملية يبني التلميذ مفاهيم معينة من طبيعته، ومن ثم يوجه سلوكياته إلى كل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث"(اللزام،٢٠٠٢، ١٨).
- أما ويتلي (Wheatly,1991,10) فقد عرّف البنائية بأنها "نظرية التعلم الذي يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد من أجل معالجة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي".
- كما وصف فوسنت البنائية (Fosnot,1996) بأنها "نظرية في المعرفة والتعلم، أي إنها تعنى بكيفية بناء المعرفة عند التلميذ، كما أن المعرفة ذاتية ولا نهائية ونمائية، حيث إنها تتأثر بالمحيط الاجتماعي والثقافي للمتعلم، لذا فإن التعلم منظور إليه من هذه الزاوية بأنه: تنظيم ذاتي لعمليات الجهد الذهني المعرفي الذي يقوم به التلميذ لإقامة التوازن بين معارفه وأفكاره السابقة، والمعارف والأفكار الجديدة، وذلك عن طريق بناء نماذج وتمثيلات ذهنية جديدة، باعتبار التلميذ مغامراً نشطاً في بناء المعنى، موظفاً في ذلك مختلف السياقات الثقافية والاجتماعية، فضلاً عن المناقشة وتداول المعنى والتفاوض حوله"(نقلاً عن العقيلي،٢٠٠٥، ٢٦٠). وبذلك يضيف تعريف فوسنت عنصراً جديداً وهو الاتجاه الاجتماعي للبنائية الذي أكّده فيجوتسكي.

وفي ضوء ما ورد من تعريفات، يمكن القول إن مفهوم النظرية البنائية يشمل العناصر الأساسية الآتية:

العنصر الأول: التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى التلميذ.

العنصر الثاني: المعرفة التي يتعرض لها التلميذ في الموقف التعليمي التعلمي الراهن.

العنصر الثالث: بناء وتطوير تراكيب معرفية جديدة.

العنصر الرابع: بيئة التعلم بما تتضمنه من متغيرات متعددة.

العنصر الخامس: نشاط التلميذ الفردي و الجماعي.

العنصر السادس: توظيف البناء المعرفي في مواقف جديدة.

واستناداً إلى هذه العناصر، وتوافقاً مع أهداف البحث الحالي، يمكن القول أن النظرية البنائية هي نظرية تربوية يقوم فيها التلميذ بتكوين معارفه الخاصة التي يخزنها بداخل عقله ، وأن التلميذ يكوّن معرفته بنفسه إما بشكل فردي أو جمعي بناءً على معارفه الحالية وخبراته السابقة ، حيث أن التلميذ يقوم بانتقاء وتحويل المعلومات وتكوين الفرضيّات واتخاذ القرارات معتمداً على البنية المفاهيمية التي تمكنه من القيام بذلك في بيئة تعلم اجتماعية تقوم على التعاون والمناقشة، وتوظيف هذه التراكيب والمعلومات الجديدة في معالجة مواقف تعلم جديدة، وذلك بوجود المعلّم الميّسر للعمليّة التعليميّة. ويتفق بذلك التعريف الحالي مع جوهر ومضمون النظرية البنائية.

١-٢- **خصائص النظرية البنائية :**

هناك عدة خصائص للنظرية البنائية والتي يمكن أن يكون لها تأثير في المواقف التعليمية :

١- لا يُنظر إلى التلميذ على أنه سلبي، ولكن يُنظر إليه على أنه المسؤول مسؤولية مطلقة عن تعليمه.

٢- تُستلزم عملية التعلّم عمليات نشطة، يكون للمتعلّم دور فيها حيث تتطلب بناء المعنى.

٣- المعرفة ليست خارج التلميذ ولكنها تُبنى فرديّاً وجماعيّاً فهي متغيرة دائماً.

٤- يأتي المعلّم إلى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين ولكن أيضاً آراؤه الخاصة بالتدريس والتعلم وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الصف.

٥- التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنّه يتطلب تنظيم المواقف داخل الصف، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تُنمي التعلّم.

٦- المنهج ليس ذلك الذي يتعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلّم والمواد والمصادر، والتي منها يبني التلامذة معرفتهم.

٧- تولّد البنائية آراء مختلفة عن طريق التدريس والتعلّم ، وكيفية تنفيذها في الصف، حتى تكون متفقة مع المتطلبات العالمية للمناهج والتي تنص على أن أفكار التلامذة سوف تتغير مع اتّساع خبراتهم (محمد ، ٢٠٠٤، ١٠٠).

١-٣- أسس النظرية البنائية:

تقوم النظرية البنائية في فلسفتها المعرفية على أساسين يمكن عرضهما على النحو الآتي:

الأساس الأول : الخبرة السابقة: يقوم الفرد ببناء المعرفة الجديدة من خلال الخبرة المعرفية التي تكون موجودة لديه، يبنيها عن طريق استقبالها من الآخرين، فالفرد يبني المعرفة بنفسه ومن خلال استخدام العقل تتشكل المعاني المعرفية نتيجة تفاعل حواسه مع البيئة الخارجية.

الأساس الثاني: التكيف مع البيئة الخارجية: إن الوظيفة الأساسية للمعرفة هي التكيف مع معطيات ومتطلبات البيئة الخارجية التي يتفاعل معها التلميذ، لذا فان بناء التراكيب والمخططات المعرفية يكون بمثابة عملية مواءمة بين التراكيب المعرفية والواقع وليست عملية تناظر أحادي أو تطابق بينهما (الخزاعلة وآخرون، ٢٠١١، ٢١٥).

كما أورد سلوم وسليمان(٢٠١٤)، أسس النظرية البنائية كما حددتها جامعة فاندريبلت الأمريكية، وهي كالآتي:

- تنبى البنائية على التعلم وليس على التعليم.
- تشجع على استخدام الطلبة للبحث والاستقصاء وتجعلهم مبدعين.
- تشجع على المبادرة لدى الطلبة، وتحثهم على الاستقلالية والاعتماد على الذات.
- تؤكد على تنمية حب الاستطلاع لدى المتعلمين.
- تؤكد على الأداء والفهم عند تقييم التعلّم.
- تلح على الدور المهم للخبرة والمكتسبات السابقة للمتعلم.
- تعمل على استخدام مصطلحات تربوية، مثل: التنبؤ- الإبداع- التحليل.
- تشجع المتعلمين على التفاعل الصفي.

- تؤسس على مبادئ النظرية المعرفية، وترتكز على التعلم التعاوني.
- تضع المتعلمين في مواقف حقيقية، وتراعي كيفية تعلم الطلبة.
- تركز على المحتوى الذي يحدث التعلم من خلاله.
- تأخذ بالحسبان معتقدات واتجاهات المتعلمين(ص٧٥).

١-٤- دور المتعلم البنائي:

يركز التعليم البنائي على التعلم باعتباره عملية process, ويشجع ويقبل استقلالية التلميذ ومبادراته، وينظر إليه ككائن حي له إرادة وغرض وغاية ويشجع الاستقصاء والتحري وأنشطة تشغيل اليدين والعقل "الفكر" معا، ويدعم التعلم التعاوني، ويأخذ بعين الاعتبار معتقدات واتجاهات ومعارف التلميذ السابقة، ويتطلب تزويد التلامذة بالفرص الكافية لبناء المعارف الجديدة وفهم المعاني من خلال الخبرات وأنشطة التعلم الأصلية الحقيقية، ويفرض على المعلم دوراً ميسراً أو مسانداً للتعلم، ولتحقيق ذلك؛ فإنه يتطلب من التلميذ دوراً <بنائياً> مميزاً ونشطاً في عملية التعلم و التعليم الموجه استقصائياً وفقاً لأفكار البنائية ومنطلقاتها. وفي هذا لخص (philips, 1995) ثلاثة أدوار مميزة للتلميذ (البنائي)، وهي :

الأول: الفرد التلميذ النشط، فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، والتلميذ يُناقش ويُحاور، ويضع فرضيات تنبؤية تفسيرية، ويستقصي ويتحرى، ويأخذ مختلف وجهات النظر بدلاً من السماع أوالقراءة أوالقيام بالأعمال الروتينية التقليدية.

الثاني: الفرد التلميذ الاجتماعي، وفي هذا تُبنى المعرفة والفهم اجتماعياً، فالتلميذ لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي فحسب، وإنما بشكل إجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين.

الثالث: الفرد التلميذ المبدع، فالمعرفة والفهم يُبتدعان ابتداعاً، فالتلامذة التلامذة يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة، ولا يكفي بافتراض دورهم (النشط) فقط، فكما قال بياجيه: إنّ (الفهم) يعني الابداع والاختراع

ولتفعيل دور التلميذ، فإنّ ثمة خمسة مبادئ مهمة للتعلم البنائي هي :

أولاً: طرح مشكلات وثيقة الصلة بالتلميذ، وهذا بالطبع لا يعني أن الطلاب التلامذة أحرار في دراسة كل ما يريدونه و في وقت يشاؤون كما يرى بعض التربويين، بل إنه يجب على المعلم أن

يخطط الدرس بحيث أن الموضوع سيكون ذا أهمية و مهماً للطلبة مما يجعلهم مهتمين به، ولعلّ العروض الفجائية، أوالأنشطة العلمية المثيرة أو طرح الأسئلة (أو المشكلات) الجيّدة الجحيثبة للاهتمام تساعد على كل ذلك.

ثانياً: بناء التعلم حول المفاهيم الرئيسية، وفي هذا تبيّن أن التعليم الاعتيادي التقليدي يجزئ المفاهيم ويقسمها إلى أجزاء و مفاهيم صغيرة ومتناثرة ويتم التركيز عليها، وقد يؤدي هذا النوع من الممارسات التدريسية إلى تشتيت الأفكار أو إحباط التلامذة ومن ثمّ تطبيقها الخاطئ للحقائق المنفصلة المتناثرة هنا وهناك، وذلك لأن التلميذ لا يرى الصورة العامة للمفاهيم الرئيسية والتي بعد تعلمها يمكن دراسة التفاصيل بعمق ورؤية الصورة الأولى ككل.

ثالثاً: بحث وتقدير آراء التلامذة وأفكارهم، فآراء التلامذة وأفكارهم تكشف عن المفاهيم الحالية وقدراتهم الاستدلالية، وفي هذا فإنه من الصعب كما يبدو تأطير التعلم البنائي وتفعيله دونما معرفة تفصيلية لما يفكر به الطلاب، ففقدان هذه المعرفة يمكن أن تؤدي بالمعلم لمعالجة مشكلات لا علاقة لها بالتلميذ بينما ثمة مفاهيم بديلة (غير صحيحة) لدى الطلاب لم تتم بحثها أو معالجتها، وهذا كله يؤدي إلى فقدان التعلم أو اكتسابه على الرغم من حجم العمل و الجهود المبذولة من قبل المعلم والتلميذ سواء بسواء، و للتأكد من أن المعلم يتحقق أو بالأحرى يدرك ماذا يفكر به التلامذة، فإن عليه الاستماع لما يقوله التلامذة لا لتحديد الصواب أو الخطأ، بل لفهم تفكيرهم واستدلالاتهم وافتراضاتهم، ولهذا ينبغي السماح لهم ليعبّروا عن آرائهم وأفكارهم بحرية، والتوسع والامتداد في تفسيراتهم العلمية.

رابعاً: تكييف المنهاج لمعالجة تصورات التلامذة وافتراضاتهم، فعلى سبيل المثال، إذا كان لدى التلامذة فهم بديل (غيرصحيح) يتعلّق بأن حركة الجزيئات الكبيرة تستغرق وقتاً أقل وأيسر في التحرك مقابل الجزيئات الصغيرة، ويبدو هذا منطقياً لأول وهلة للطلاب الصغار لأنهم يرون زملائهم الكبار يتحركون بسرعة وبيسر من نظرائهم الصغار في أثناء تحركهم ودفعهم للطلاب من طريقهم، وفي هذا يمكن للمعلم استخدام نشاط كيميائي يتعلق ب (كيف تتحرك الجزيئات؟) ومن ثم تبيان كيف يصعب تحرك الجزيئات الكبيرة مقارنة بنظيرتها الجزيئات الصغيرة.

خامساً: تقييم تعلم الطلاب في السياق التعليمي، يجب أن يكون الغرض الأساسي من التقييم هو مساعدة المعلم لمعرفة ما إذا كان التلامذة أتقنوا (فهموا) المفاهيم التي تمّ تعلّمها أو بناؤها، وفي هذا يجب أن تكون عملية التقييم مستمرة، وأن تتم مراقبة التلامذة منذ بدء التعليم، فإذا توقف التعليم أو تعلّم الطلاب في وقت ما في أثناء الدرس، فإنّ على المعلّم تحديد سبب ذلك من جهة،

وعدم استيعاب الطلاب للمفاهيم من جهة أخرى، ومن ثمّ عمل الترتيبات والتعديلات على الدرس لمعالجة المشكلة، حيث إن ما نريد معرفته هم ما (يفهمه) الطلاب بالفعل، وهذا لا يشبه أداءهم على الاختبارات الموضوعية من حيث إنه يمكن للطلاب أن يكونوا غير (فاهمين) الدرس أو المفاهيم ومع ذلك يمكنهم العمل جيداً في الاختبار.

وفي هذا فإنّ التعلّم البنائي والبنائية لا تقول : إن المعرفة الحقائقية لا قيمة لها، بل ترى أن (فهم) المفاهيم يجب أن يسبق تعلم الكم الكبير من الحقائق، فتفكير التلميذ معبّر بدرجة عالية كلما أمكن طرح أسئلة معرفية مثل : تنبأ وحلّل، وابتدع.....الخ.

وفي هذا كله تنقل البنائية والتعلم البنائي التلامذة بعيداً عن التعلّم السطحي أوالبنكي والحفظ الصم للحقائق والمفاهيم إلى الفهم الذاتي للحقيقة أو المفهوم أو المبدأ، وبالتالي تفسّر ما يحدث والتنبؤ بحدوثه، وفي هذا تكون عملية الفهم والإدراك عملية تكيفية يتم خلالها (تعديل) المعرفة، بحيث يتم جعل المعرفة الجديدة مقبولة وذات معنى، إما بإضافة المعلومات الجديدة للبُنى العقلية للفرد التلميذ، أو بإعادة ترتيب ما لديه، وهكذا تركز البنائية على أهمية الدور النشط للمتعلم وفاعليته في أثناء عملية التعلم. (Appieton.1997,98)

١-٥- دور المعلّم البنائي:

فرضت البنائية فلسفة جديدة في التعلم والتعليم ممّا أدّت إلى تغيّر في أدوار المعلمين والتلامذة، وتتطلب منهم تأدية الدور الأساسي المتمثل في تيسير وتسهيل المعرفة وتشجيع التلامذة على بنائها، ويتطلب تحقيق التعليم الفعال من منظور التعليم البنائي من المعلم البنائي كما تقترحه أدبيات البحث(Brooks and Brooks,1998) تحقيق مايلي:

- المعلم البنائي يشجع ويتقبل ذاتية واستقلالية التلميذ ومبادراته والتعبير عنها بحرية تامة بعيداً عن الخوف من الإهمال أو الاستهزاء أو الانتقاد.
- المعلم البنائي يستخدم مصادر البيانات الخام والمصادر الرئيسية المادية اليدوية المتفاعلة.
- المعلم البنائي يستخدم مصطلحات معرفية تعكس المنظور المعرفي للتعلم من مثل : التصنيف، والتحليل، والتنبؤ، والتخليق عند تحديد مهمات التعلم ومشكلاته.
- المعلم البنائي يسمح لاستجابات التلامذة بتوجيه سير الدروس وتحفيزها وبتعديل استراتيجيات التدريس وتغيير المحتوى.
- المعلم البنائي يستقصي فهم الطلاب للمفاهيم السابقة قبل ربطها بالمفاهيم الجديدة.

- المعلم البنائي يشجع الطلاب على الحوار والمناقشة والمناظرة مع زملائهم والتعاون فيما بينهم وبين المفاهيم.
- المعلم البنائي يسعى لتطوير الاستجابات الأولية المبدئية للطلاب وتشكيلها وإعادة صياغتها بصقلها وتهذيبها، ومن ثم الانطلاق في تقصيها وبحثها وفقاً لاهتمامات التلامذة وميولهم.
- المعلم البنائي يهيئ الفرص لمشاركة الطلاب في الخبرات التي تبدو متناقضة مع مفاهيمهم أو أفكارهم ومن ثم تشجيع المناقشة وتطويرها.
- المعلم البنائي يسمح بزمن انتظار (تفكير) قبل طرح الأسئلة وتلقي الإجابات أو التعليقات.
- المعلم البنائي يعطي الطلاب الفرصة الكافية لبناء العلاقات وإدراكها، وإيجاد الاستعارات والتشبيهات.
- المعلم البنائي يغذّي ويعزّز الفضول الطبيعي وحب الاستطلاع العلمي لدى الطلاب من خلال استخدام نماذج دورات التعلم، وهو مصدر(واحد) من مصادر التعلم(Brooks and Brooks,1998).

١-٦- استراتيجيات النظرية البنائية:

نظراً لأن التدريس البنائي يسعى غلى خلق بيئة تعليمية تفاعلية ومتحدية لأفكار التلامذة، فقد ظهر اهتمام عالمي بتطبيق الممارسات البنائية في التعليم والتعلم، ومن أمثلة ذلك مشروع تطوير الدراسات الاجتماعية لدى الأطفال في جامعة ليدز، ومشروع أفكار التلامذة وتعليم الدراسات الاجتماعية في جامعة كولومبيا في كندا، ومشروع تدريس الدراسات الاجتماعية البنائي في جامعة فلوريدا(النجدي وآخرون، ٢٠٠٣)

ويُرجع النجدي وآخرون (٢٠٠٣) تعدد الاستراتيجيات والنماذج التدريسية القائمة على النظرية البنائية إلى أن النظرية البنائية لم تقدم استراتيجيات تدريسية معينة، ولكن قدّمت معايير التدريس الفعال، وهذه المعايير يمكن ترجمتها إلى استراتيجيات متنوعة، وعلى أية حال فإنه مهما تعددت الاستراتيجيات والنماذج التدريسية البنائية فإنها تشترك في طبيعة البيئات التعليمية المعقدة، حيث يتم إعطاء التلامذة مشكلات حقيقية يستطيعون حلها بمساعدة الآخرين، والتفاوض الاجتماعي حيث تتطور العمليات العقلية العليا من خلال التفاعل الاجتماعي بين التلامذة، والتأكيد على التدريس من القمة إلى القاع حيث يتم فيه تقديم مشكلات معقدة ليحلها التلامذة بدلاً من التدريس من القاع إلى القمة الذي يتناول المحتوى من البسيط إلى المعقد.

ويتضمن الأدب التربوي العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي اشتقت من النظرية البنائية، سنعرض منها مايلي :

١) نموذج التغير المفهومي ويُعرف بنموذج بوسنر وزملائه.
٢) نموذج الشكل Vالمعرفي.
٣) النموذج التوليدي.
٤) نموذج جون زاهوريك البنائي.
٥) نموذج وودز.
٦) النموذج الواقعي.
٧) نموذج دورة التعلم و يعرف بنموذج اتكن وكاربلس.
٨) نموذج بايبي .

استراتيجية دورة التعلم: تعتبر دورة التعلم طريقة من طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون في التدريس الصفي، ولكن هذه الطريقة تقوم على فلسفة النظرية البنائية ونظرية بياجيه في النمو المعرفي، ويعود الفضل في استخدام هذه الطريقة وتعميمها في التربية الصفية إلى اتكن Atkin وكاربلس Karaplus (جاسم، ٢٠٠١، ١٠١).

ويشير ابراهام (Abraham, 1986: 121) إلى إن دورة التعلم عبارة عن نموذج تدريسي يمكن أن يستخدمه المعلم في التدريس الصفي كطريقة تدريسية، لتقديم المفاهيم والمضامين العلمية، وقام بتقسيم دورة التعلم إلى ثلاثة أقسام كل قسم يرتبط بالقسم الآخر ارتباطاً وثيقاً، حتى تشكل هذه الأقسام الثلاثة دورة تعلم تؤدي إلى بناء تراكيب معرفية جديدة، اعتماداً على الخبرات السابقة والخبرات المقدمة، وتستمر هذه الدورة في توليد دورة تعلم أخرى من خلال تقديم المفاهيم العلمية في الدروس المتلاحقة مما يؤدي إلى توسيع المفاهيم وتعميمها وانتقال أثرها وتوظيفها في حل المشكلات والتطبيقات الحياتية، ويمكن تقديم الأقسام الثلاث التي أشار إليها ابراهام على النحو التالي :

١- القسم الأول : الاستكشاف. ٢- القسم الثاني : اختراع المفهوم.

٣- القسم الثالث : اتساع المفهوم.

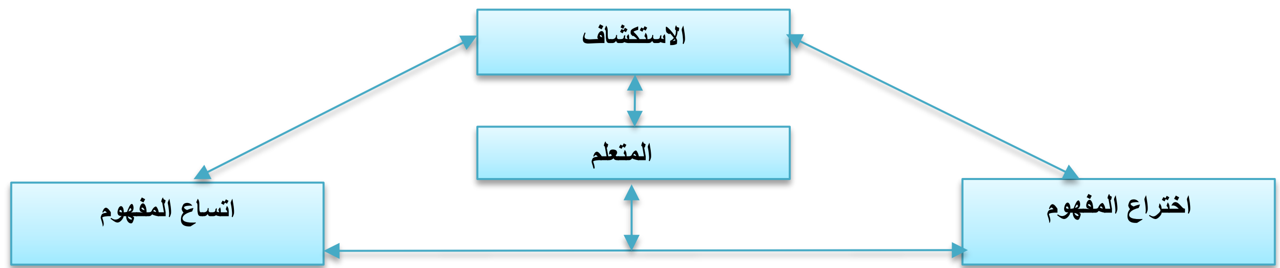
ويرى رينر ورفاقه إن دورة التعلم تعد بمثابة طريقة تدريسية، كأي طريقة تدريسية أخرى تستخدم في تقديم المفاهيم والمضامين العلمية للمقررات الدراسية المختلفة، إلا إن هذه الطريقة تختلف عن الطرائق التدريسية الأخرى في أنها استمدت خصائصها من نظرية بياجيه للنمو المعرفي،

وتستخدم هذه الطريقة في التدريس الصفي من خلال ثلاث مراحل كما يلي: (Renner and Other, 1985: 303)

أ- مرحلة الاستكشاف: والتي تقوم على الأنشطة الحسية وشبه الحسية في جمع المعلومات والبيانات التي تخص المفهوم المراد تعلمه.

ب- مرحلة اختراع المفهوم: والتي تقوم على التفاعل بين المعلم وتلاميذه، وبين التلامذة بعضهم بعضاً من خلال الأنشطة والخبرات المختلفة للوصول إلى اسم المفهوم وتعريفه وصياغته وتعتمد هذه المرحلة على الأنشطة التي استخدمت في المرحلة الأولى.

جـ- مرحلة اتساع المفهوم: والتي تقوم على استخدام المفهوم وتعميمه في مواقف تعليمية جديدة.



شكل رقم (١) مراحل دورة التعلم

وترى الباحثة أن هذه الأقسام هي مراحل طبيعية فالإنسان بطبيعته يقوم باكتشاف الأشياء من خلال المحسوسات التي يتعرض إليها، ثم يحاول تفسير تلك الأشياء، بعد ذلك يتوصل إلى توسع عام في المعلومات والمفاهيم ليستطيع مجابهة مواقف أخرى مشابهة أو جديدة.

وبتطوير المناهج واستراتيجيات تدريسها، تطورت مراحل دورة التعلم لتصبح أربعة مراحل دائرية غير خطيّة وسُميت (4E,S)، لأن مراحلها الأربع تبدأ بالحرف الانكليزي (E) وهي كما يوضحها(زيتون، ٢٠٠٧، ٤٢٦)

١- مرحلة الاستكشاف: Exploration　　　٢- مرحلة التفسير : Explanation

٣- مرحلة التوسع: Expansion phase　　　٤- مرحلة التقويم: Evaluation phase

بعدها تم تهذيب دائرة التعلم من قبل (Roger Bybee) لتصبح خمسة مراحل (-5E,S Model) وتمت الإشارة إليها ب(5E,S)، لأن كل مرحلة من هذه المراحل الخمس تبدأ بالحرف الانكليزي(E). (Bybee,1989,78).

وهذه المراحل التي اعتمدتها الباحثة في هذه الدراسة، حيث تم إعداد الوحدة المختارة بدورة التعلم الخماسية 5E,S ذات الخمس مراحل .

ثمّ وسع التربويون دورة التعلم الخماسية لتصبح سبع خطوات إجرائية، وكل خطوة تبدأ بالحرف (E) وهي:(الانشغال "الإثارة"، **Excitement**، الاستكشاف **Exploration** التفسير **Explanation**، التوسع **Expansion**، التمديد **Exptension**، التبادل **Exchange**، التقويم **Examination**) (زيتون، ٢٠٠٧، ٤٢٦).

إيجابيات دورة التعلم: حدد كل من(خطابية،٢٠٠٥، ٣٢٥)، (أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٢٤٦) مميزات دورة التعلم:

١- تحثّ على تعلم التفكير، وعلى البحث في الوصول إلى المعرفة مما يجعل دور التلميذ فعّالاً في العملية التعليمية.

٢- يبني التلميذ المفاهيم العلمية بنفسه، مما يوسع مداركه ويكوّن اتجاهات إيجابية لديه.

٣- تساعد التلامذة على استخدام عمليات التعلم الأساسية والمتكاملة.

٤- تجعل التلميذ أكثر تفاعلاً وإيجابية في المختبرات الدراسية.

٥- تزيد من التفاعل بين التلامذة وبين المعلمين، مما يؤدي إلى دور إيجابي للمتعلم في العملية التعليمية.

٦-تنمي لدى التلميذ الذكاء المنطقي الرياضي من خلال استخدامه لعمليات العلم كالقياس، والتصنيف ....الخ، والذكاء اللغوي في أثناء قراءة الأنشطة الاستقصائية، والتحدث عن نتائج النشاط العملي، والذكاء الاجتماعي من خلال تفاعل التلامذة مع بعضهم، وخاصة في مرحلة الاستكشاف، والذكاء الطبيعي الذي ينمو لدى التلامذة في حال تطلب الاستقصاء من الذين يقومون به الخروج إلى البيئة المجاورة ، وتعرّف الطبيعة ومكوناتها.

وتضيف الباحثة للذكاءات المتعددة التي يمكن أن تنميها دورة التعلم، الذكاء البصري- المكاني من خلال مساعدتها للمتعلمين على ملاحظة العالم الخارجي بدقة وتحويل مشاهداتهم حوله إلى مدركات حسيّة، والذكاء الذاتي الداخلي من خلال مساعدة التلامذة

على التحكم بالذات ومعالجة المعلومات بصورة ذاتية.

ونظراً لأن دورة التعلم التي استخدمت في هذه الدراسة هي دورة التعلم ذات الخمس مراحل 5E,S سيقتصر الحديث عن مراحل دورة التعلم الخماسية 5E,S كونها الأنسب لطبيعة تعلم الدراسات الاجتماعية وتعليمها.

نموذج بايبي:

لمحة تاريخية عن نموذج بايبي: مع انتشار أفكار ومبادئ النظرية البنائية وتوظيفها في العملية التربوية، برز عدد من النماذج التي تستمد أفكارها من النظرية البنائية، ويعد نموذج بايبي أحد هذه النماذج ويعود تسمية هذا النموذج بهذا الاسم، نسبةً إلى العالم التربوي المعاصر بايبي(Roger Bybee)، حيث طرح هذا النموذج في عام ١٩٩٧، ويعتبر هذا النموذج "نموذجاً تدريسياً فعالاً قائماً على البحث يساعد التلاميذ على تعلم المفاهيم العلمية الأساسية من خلال اشتراكهم وعملهم، ويهدف إلى السماح للتلاميذ بتطبيق المعرفة السابقة وتطوير الاهتمامات وحب الاستطلاع والتعزيز الإيجابي لنواتج التعلم في مستويات معرفية مختلفة، كما يضع التلاميذ في بيئة أكثر نشاطاً بواسطة طرح أسئلة مفتوحة النهايات ومن ثم يمكن للتلاميذ عمل اكتشافات بالتعاون مع الآخرين بدلاً من مجرد الاستماع للمعلمين الذين يتبعون أدواراً تقليدية"(حسن، ٢٠١٤، ٣).

تعريف نموذج بايبي: عرّفه (بايبي و آخرون، ٢٠٠٤، ٣٣٠) بأنه"هو نموذج للتدريس يقوم أساساً على فكرة النظرية البنائية، ويتكون من المراحل الآتية: الإشغال(Engagement)، و الاستكشاف(Exploration)، والتوضيح (Explanation)، والتوسع (Expansion)، والتقويم (Evaluation).

وعرّفه (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥، ٢١٨) بأنّه "نموذج وضعه العالم التربوي المعاصر بايبي لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية ويقوم أساساً على فكرة النظرية البنائية ويتكون من المراحل الخمس الآتية: مرحلة الانشغال أو التشويق، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة التفسير، ومرحلة التوسع، ومرحلة التقويم".

وبعرّفه (زيتون، ٢٠٠١، ٤٠) بأنّه "طريقة تدريس واستراتيجية يحتذي بها المعلمون في تدريسهم موضوعات دراسية معينة وهو موجه لأفعال المعلم في أثناء التدريس"

وعرفته وندا ولتر(Wanda walter,2005,3) بأنه:" نموذج تدريسي يتكون من خمس خطوات يستخدمها المعلم مع تلاميذه و يهدف إلى أن يبني التلميذ معرفته بنفسه من خلال عملية الاستقصاء التي تؤدي إلى التعلم طبقاً لما يرى أصحاب النظرية البنائية".

وعرفه (Bybee,2006, 30) بأنه: "نموذج تعليمي يثير قدرة التلميذ على الاستكشاف والإيضاح والتفكير والتقويم الذاتي لتقديم أفكار ومهارات علمية أفضل.

من خلال التعريفات السابقة يُلاحظ أنه هناك اتفاق حول مفهوم نموذج بايبي من حيث:

- نموذج وضعه العالم التربوي بايبي.

- النموذج يعتمد أساساً على النظرية البنائية.

- يتكوّن النموذج من خمس مراحل هي: مرحلة الانشغال أو التشويق، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة التفسير، ومرحلة التوسع، ومرحلة التقويم.

نموذج بايبي البنائي وعلاقته بالنظرية البنائية:

تعود النظرية البنائية بكل نماذجها إلى فلسفة الفكر البنائي والتي تمحورت حول منهج فكري يعالج تكوين المعارف، وتعتبر التربية من أكثر الميادين تأثيراً بفلسفة النظرية البنائية بتياراتها الاجتماعية والمعرفيّة، فهي تنظر للتلميذ بأنه نشط ويبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله مع المعارف من جهة ومع الآخرين من جهة أخرى(عبد الله،٢٠١٠، ٥).

وتركز النظرية البنائية على أن التعلم عملية تفاعل نشطة يستخدم فيها التلميذ خبراته السابقة في بناء وإدراك المعارف الجديدة التي يتعرض لها من خلال تجاربه الحقيقية في حياته اليومية(وزارة التربية والتعليم السعودية، ٢٠٠٨، ٥).

ويُجمع فلاسفة التربية بأن البنائية هي نموذج في التعلم، ولها هدف مشترك هو بناء المعرفة من قبل التلميذ من خلال خبراته السابقة وربطها بالخبرات الحقيقية التي تواجهه في حياته، وبذلك يصبح للتعلم معنى مدى الحياة(Faryadi, 2009,170).

بينما يرى البعض أن البنائية هي نظرية في التعلم تقوم على أساس يناء المعارف من خلال الخبرات السابقة وتركز على الطالب في تفاعله مع المعلم وبيئة التعلم البنائي (Sharon,2008,102).

وفي ضوء ماسبق تلخص الباحثة بأن استراتيجية دورة التعلم الخماسية البنائية منبثقة من النماذج البنائية تركز على الطالب كمحور في العملية التعليمية-التعلمية من خلالما يمتلك من

خبرات سابقة تساعده في بناء الخبرات الجديدة، وتبدو ملامح النظرية البنائية أكثر وضوحاً من خلال المبادئ والافتراضات والتي تشكل في مجملها تكوين المعارف وتوسيعها وربطها بالمواقف الحياتية الحقيقية.

نموذج بايبي البنائي وعلاقته بمبادئ وافتراضات النظرية البنائية:

ينبثق من النظرية البنائية مجموعة من المبادئ والافتراضات(خطابية،٢٠٠٥، ٣٣٩)، و(زيتون، ٢٠٠٧، ٤٤)، و(زيتون وزيتون، ٢٠٠٣، ٩٦)، و(عبدالله،٢٠١٠،٥)، و(عفانة وآخرون،٢٠٠٧، ٢٤٥).

أولاً- التعلم عملية بنائية، ونشطة، ومستمرة، وعرضية التوجه:

- **التعلم عملية بنائية:** يُعتبر التعلم عملية بنائية إبداعية(عضوية) من إبداع التلميذ لتراكيب معرفية جديدة تنظم وتفسر خبراته في ضوء معطيات الظواهر للعالم المُحس.

وتركز الباحثة على بناء المعارف والمهارات وخصوصاً في مرحلتي الاستكشاف والتفسير المتضمنة في الخطوات الاجرائية لمراحل نموذج بايبي البنائي.

- **التعلم عملية نشطة:** فالتعلم البنائي يتطلب من التلميذ أن يكون نشطاً أي يبذل جهداً عقلياً، للوصول إلى اكتشاف المعارف بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة حقيقية اجتماعية، وبالتالي يقترح حلولاً لها.

وتوضح الباحثة بأن دور التلميذ النشط يبرز في تفاعله مع الأنشطة التعليمية- التعلمية المقدمة له والأكثر ملاءمة لاهتماماته واحتياجاته.

- **التعلم عملية غرضية التوجه:** يُسهم التعلم البنائي النشط في وضع التلميذ أمام مشكلة حقيقية يواجهها في حياته وتنبع من اهتماماته واحتياجاته، ويتطلب ذلك إيجاد حلولاً لها من خلال التساؤلات والأهداف التي يضعها، والتي تثير انتباهه تجاه موضوع التعلم الجديد، وبالتالي يحقق أهدافه المرجوة.

وتوضح الباحثة بأن مراحل نموذج بايبي البنائي تتضمن الأهداف المتوقع إنجازها من قبل التلميذ، وخصوصاً في مرحلة الإثارة.

ثانياً- تهيئة أفضل الظروف للتعلم من خلال المشكلات والمهمات الحقيقية:

يُشجع التعلم البنائي على حل المشكلات الحقيقية وذات العلاقة بخبرات التلاميذ الحياتية واتخاذ القرارات بشأنها، وهذا يساعدهم في صناعة التعلم ذا المعنى.

وقد عبر ويتلي عن أهمية التعلم القائم على حل المشكلات، وأشارت دراسة(اليعقوبي،٢٠١٠) إلى أن استخدام التعلم القائم على حل المشكلات له فاعلية في تحقيق الأهداف المرجوة، حيث أنه يُقدم المحتوى في صورة مشكلات ومهام تعليمية حقيقية.

وقامت الباحثة بتوظيف بعض المهمات الحقيقية في الخطوات الاجرائية لمراحل نموذج بايبي البنائي في تدريس وحدة الدراسات الاجتماعية.

ثالثاً- عملية إعادة بناء الطالب لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الأخرين:

يبني الطالب معرفته من خلال الأنشطة التفاعلية مع الآخرين في بيئة تفاوض اجتماعي، وبالتالي يتبادل التلاميذ الخبرات في وجود لغة حوار مشتركة فيما بينهم، فبيئة التعلم البنائي تتضمن التفاوض الاجتماعي بين التلاميذ في الغرفة الصفية، أو في المختبر، أو في الميدان.

وقد عبر فيجوتسكي عن أهمية التفاوض الاجتماعي والتعلم التفاعلي بين التلاميذ في حياتهم، وبالتالي يوفر فرصة بناء المعارف والمهارات ذات المعنى، وذلك من خلال تبادل الأفكار وطرحها بطريقة إبداعية تُساعد في حل المشكلات واتخاذ القرار، لارتباطها الوثيق بأنشطة التعلم الحقيقية.

وتوضح الباحثة بأن الخطوات الاجرائية لمراحل نموذج بايبي البنائي تتضمن التفاوض بين التلاميذ، وخصوصاً مرحلة الاستكشاف التي تتطلب توزيع التلاميذ إلى مجموعات صغيرة(مجموعات التعلم التعاونية) وكذلك بقية المراحل.

رابعاً- المعرفة القبلية للتلميذ شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى:

تُمثل المعرفة القبلية للتلميذ السقالة(الجسر) في بناء المعرفة الجديدة(المنظومة المعرفية) ذات المعنى، وهي التي تميز نماذج التعلم البنائي عن غيرها من النماذج التربوية.

وقد عبر أوزوبل عن أهمية التعلم ذا المعنى، ولكي يتعلم التلميذ المعارف والمهارات الجديدة يجب الارتكاز على خبراتهم السابقة، حيث يقوموا بدمج المعارف والمهارات الجديدة في البنية المعرفية، وهذا مانجده في الخطوات الاجرائية لمراحل نموذج بايبي البنائي، فالتلاميذ يقومون ببناء المعارف والمهارات بالاعتماد على خبراتهم السابقة، ويحدث التعلم عندما يحدث تغير في البنية المعرفية.

وتوضح الباحثة بأن أول مرحلة من مراحل نموذج بايبي البنائي تكشف عن المعرفة القبلية للتلاميذ، والتي تمكنهم من الاستمرار في التعلم في المراحل الأخرى من النموذج وبناء المعرفة الجديدة ذات المعنى.

خامساً- الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة التلميذ:

يهدف التعلم البنائي إلى التكيف مع الضغوط المعرفية، ويُطور من التراكيب المعرفية لدى التلاميذ، فعادة ما يحدث حالة من الاضطراب المعرفي نتيجة مرور التلاميذ بخبرة جديدة.

وفي هذا السياق تم وضع مبادئ وافتراضات النظرية البنائية في عين الاعتبار أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم في الخطوات الاجرائية لمراحل نموذج بايبي البنائي، وفي ضوء ما سبق تتضح مبادئ وافتراضات النظرية البنائية من خلال توظيف الخطوات الاجرائية لمراحل نموذج بايبي البنائي.

الخطوات الاجرائية لمراحل نموذج بايبي البنائي (Bybee,2006, 30) ، (حسن، ٢٠١٤، ٨)، (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣، ٢٢٠)، (بايبي وآخرون،٢٠٠٤، ٣٣٠)،(الشطناوي والعبيدي، ٢٠٠٦، ٩٢)،(Turk,& Calik, 2008,3)،(عفانةوعبيد،٢٠٠٣) (الحربي،٣٦،٢٠٠٧) (الطناوي٢٠٠٢، ٥٣) وصف لكل مرحلة من المراحل الخمس لنموذج دورة التعلم ذي الخمس مراحل مع توضيح دور كل من المعلم والتلميذ في كل مرحلة من مراحله:

١–مرحلة الانشغال (الإثارة وشد الانتباه و التشويق) (Engagemet Phase) :

تتمثّل هذه المرحلة مقدمة للدرس، يتم فيها تحفيز التلامذة للتعلّم اللاحق، "وفي هذه المرحلة يتم إشغال وشد انتباه التلامذة للموضوع الجديد، وتحفيز تفكيرهم، ومساعدتهم على استرجاع واختبار تعلمهم السابق"، وفيها يواجه المعلم التلامذة حيث يقومون بتحديد المهام التعليمية ووضع الروابط بين الخبرات التعليمية السابقة والحالية، وكذلك تحديد الأنشطة الأساسية المرتبطة بالموضوع، وهنا يعمل المعلّم على إثارة اهتمامهم وإدماجهم، "وذلك عن طريق طرح الأسئلة، وتحديد المشكلات، وتقديم أحداث مثيرة، وتمثيل موقف مشكل.........الخ" .

جدول(١) يبين دور المعلم والتلميذ في مرحلة الانشغال

دور المعلم يتمثل دور المعلم فيما يلي:	دور التلميذ: يقوم التلامذة بطرح تساؤلات تجاه موضوع التعلم الجديد، و من هذه التساؤلات:
خلق الإثارة و الفائدة و توليد الفضول ، وإثارة التساؤلات و تشجيع التنبؤ، و تنشيط التلامذة.	لماذا يحدث هذا؟
انتزاع استجابات التلامذة التي تكشف عن الخبرات السابقة لديهم.	ماذا أعرف عن هذا الموضوع؟
اكتشاف آلية تفكير التلامذة تجاه موضوع التعلم الجديد.	ما الذي يمكنني من معرفة المزيد عن هذا الموضوع؟

وترى الباحثة أنّ هذه المرحلة قد صُمّمت لمساعدة التلامذة على فهم مهمة التعلم وتكوين ارتباطات بين خبراتهم السابقة والمفاهيم الجديدة التي تُقدّم بالدرس، وتحثّهم على طرح أسئلة عن موضوع الدرس، حيث تتكوّن لديهم فكرة واضحة عن موضوع الدراسة ووظيفتهم التعليمية بعد نهاية هذه المرحلة، وينبغي على المعلّم في هذه المرحلة أن يطرح الأسئلة وينتزع الإجابات من التلامذة، لأنها فرصة جيدة للتحقق من سوء الفهم(الخطأ المفاهيمي) لديهم ومعرفة خلفياتهم والتأهب لمرحلة الاستكشاف، وتتصف هذه المرحلة بفقدان الاتزان.

وتم الاستعانة ببعض الأنشطة السابقة وتدوين ملاحظات التلاميذ وأفكارهم تجاه موضوع التعلم الجديد على السبورة، وذلك من خلال طرح التساؤل التالي: ماذا تريد أن تعرف عن موضوع درسنا؟....ولكي يتمكن التلميذ من بناء المعارف والمهارات، لابد من اقتراح أنشطة تعليمية-تعلمية تلبي اهتماماتهم واحتياجاتهم، ويبدو ذلك أكثر وضوحاً في المرحلة التالية.

٢- مرحلة الاستكشاف (Exploration Phase):

في هذه المرحلة يحتاج التلامذة إلى وقت للتفكير وجمع البيانات واكتشاف المفاهيم،" ويجب أن يكون لدى التلامذة في هذه المرحلة مواد ملموسة وتجارب ليستكشفوا او يتحققوا من المواضيع أوالمفاهيم العلمية بأنفسهم، ويعملوا معاً في مجموعات صغيرة لاستكشاف الأفكار أثناء الأنشطة، "كما يتم تشجيع التلامذة للعمل سوية دون توجيهات مباشرة من المعلم، والقيام بأنشطة تتعلق بالمفاهيم المرتبطة بالدرس، فهم يلاحظون، ويسألون، ويستقصون المفاهيم، ليكتسبوا معرفة اساسية عن طبيعة المواد والأفكار ذات العلاقة، وتتاح لهم فرص جمع المعلومات عن طريق وسائل سمعية أو بصرية أو خلال القيام بتجارب مختبريّة، وعليهم أن يُنظموا هذه المعلومات ويختاروا مصادر ملائمة للحصول على البيانات، ثمَّ يُناقشوا ما توصّلوا إليه مع نظرائهم، وقد يحتاج الأمر إلى تصميم و تنفيذ تجارب معيّنة، أو تقويم الخيارات والبدائل الممكنة، ثمّ المشاركة في المناقشة واتخاذ القرارات".

أي أن التلامذة يستكشفون الظواهر ويعالجون الأنشطة ولكن بإرشادات غير مباشرة من المعلم، كما يقوم التلامذة باختيار تنبؤاتهم وفرضيّاتهم، أو تشكيل تنبؤات وفرضيات جديدة، وتجريب البدائل ومناقشتها مع نظرائهم في المجموعة، وتسجيل ملاحظاتهم وأفكارهم، والتريث في إصدار الأحكام.

إنّ أنشطة هذه المرحلة قد تؤدي إلى إثارة فضول التلامذة بشكل أكبر وتولّد أسئلة جديدة، وأثناء هذه العملية من الاستجواب والاستكشاف، يبدأ التلامذة بصياغة فهمهم للمفاهيم الأساسية. وفي هذه المرحلة "يكون دور العلم ميسّراً وملاحظاً ومُصغياً جيداً للتلامذة أثناء تفاعلهم مع بعض، وأن يجيب على أسئلة التلامذة ويسألهم أسئلة سابرة توضح خلالها مدى فهمهم الخاص للمفاهيم الرئيسية، وقد يسأل أسئلة إضافيّة لإعادة توجيه استقصاءات التلامذة عند الضرورة، كما يقوم المعلّم بتشجيع التلامذة للعمل سوية بتوجيهات مباشرة منه، ويجب أن لا يخبر التلامذة ما عليهم أن يتعلموه، وأن لا يوضّح لهم المفهوم في هذه المرحلة، وعليه أن يعطيهم وقتاً للتفكير، والتخطيط، والاستقصاء، وتنظيم المعلومات التي جُمعت كما يعتمد المعلمون على مهارات الاستجواب لإرشاد تعلم التلامذة وعلى المعلم أن يزوّد التلامذة ببعض التجارب والفرص ليلاحظوا ويختبروا الأفكار". وعند التخطيط لهذه المرحلة يجب على المعلّم أن يسأل نفسه الآتي:

- ما المفهوم الذي يجب أن يستكشفه التلامذة؟
- ما الأنشطة التي يجب أن يمارسها التلامذة ليصبح المفهوم مألوفاً لديهم؟
- ما أنواع التعليمات التي يحتاجها التلامذة؟
- كيف تُعطى التعليمات للتلامذة (بشكل شفهي أم مكتوبة) دون إخبارهم عن المفهوم؟
- ما الأسئلة التي يتم طرحها لضمان استمرار التلامذة في الاستكشاف؟

جدول(٢) يبين دور المعلم والتلميذ في مرحلة الاستكشاف

دور المعلم	دور التلميذ
تشجيع التلامذة وتوجيههم للعمل مع بعضهم البعض.	استخدام الاستقصاء والبحث لتحقيق فضولهم وإرضائه من خلال بناء المعارف والمهارات.
الإشراف والتوجيه والتيسير، وإعطاء الفرصة لهم للمشاركة.	التفكير بحرية في حدود ما يتطلبه النشاط.
يُتابع تسجيل ملاحظات التلامذة بدقة، والاستماع إليهم.	صياغة الفرضيات (التفسيرات) الجديدة.
طرح التساؤلات المحيرة لتوجيههم تجاه استقصاء المعارف والمهارات.	تبادل المناقشات مع زملائه في مجموعات التعلم التعاونية.
يُوفر وقتاً للتلامذة للعمل خلال المشاركة في مجموعات التعلم التعاونية.	تسجيل الملاحظات وإنشاء الرسومات في ورقة النشاط. تعليق الأحكام على الأحداث و المشاهدات.

وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (مجموعات التعلم التعاونية) بحيث يأخذ التلاميذ دور الخبير– مستكشف المعارف– وتوزيع الأدوار عليهم، وإعطائهم الوقت الكافي للتفكير، ويتضح توصل التلاميذ لبناء المعارف والمهارات بأنفسهم في المرحلة التالية.

- **مرحلة التوضيح أوالتفسير(اقتراح الحلول و التفسيرات)(Explanation Phase):**

تعد هذه المرحلة التعليمية أقل تمركزاً حول التلميذ، وفيها تقدّم المفاهيم والمفردات أو المصطلح العلمي للمفهوم، لذلك تعد لدى بعض التربويين لب الدرس أو جوهره، ومن المهم جداً تتابع الأسئلة فيها." إنّ كلمة التفسير تعني العملية التي يتم من خلالها جعل المفاهيم أو العمليات أو المهارات سهلة ومفهومة وواضحة، وتوفر عملية التفسير للتلامذة والمعلم استخداماً مشتركاً لمصطلحات تتعلق بمهمة التعلم، وفي هذه المرحلة يوجه المعلم انتباه التلامذة إلى الجوانب المحددة لتجربتي الانشغال والاستكشاف، أولاً يُطلب من التلامذة تقديم تفسيراتهم، ثانياً يقدم المعلم إيضاحات علمية أو تكنولوجية مباشرة، ويجب أن يقيم المعلم الجزء الاستهلالي لهذه المرحلة على تفسيرات التلامذة ويربط التفسيرات مع الخبرات في مرحلتي الانشغال والاستكشاف للنموذج".

جدول(٣) يبين دور المعلم والتلميذ في مرحلة التفسير

دور المعلم	دور التلميذ
تشجيع التلامذة على توضيح المعارف والمهارات والمصطلحات، وشرح الملاحظات و تفسيرها.	الرجوع إلى مصادر المعرفة ومنها جلسات المناقشة.
طرح تساؤلات على التلامذة، لتقديم الدليل، أو البرهان، أو المبررات.	التفاعل مع المعلم، للوصول إلى المعارف والمهارات.
تزويد التلامذة بالتعريفات والتفسيرات والعبارات التوضيحية وتسليط الضوء عليها.	تفسير الاستجابات والحلول الممكنة، أو الاستفادة من تفسيرا الآخرين ومناقشتها ونقدها.
توظيف الخبرات السابقة لدى التلامذة كأساس لتفسير وبناء المعارف والمهارات الجديدة وتوضيحها.	استماع التلامذة لبعضهم البعض وفهم التفسيرات المطروحة من قبل المعلم.
	الإشارة إلى الأنشطة السابقة بهدف الاستفادة منها، وتسجيل الملاحظات في تقديم التفسيرات و توضيحها.

وترى الباحثة أن الغرض من هذه المرحلة توجيه تفكير التلامذة للمفهوم قيد الدراسة ليتم ابتكاره بالتعاون مع بعضهم البعض وأن لا يُعطى فقط من قِبل المعلم، لذلك يجب أن يركز التلامذة على استكشافاتهم الأولية وذلك بتحليلها وتدعيم أفكارهم بالأدلة وتفسير فهمهم أو تعديل فهمهم الخاطئ للمفهوم، ويجب أن يكون هناك إصغاء من قِبل التلامذة لتوضيحات المعلّم، كما يجب عليهم أن يقوموا بتدوين ملاحظاتهم وتسجيلها في التوضيحات التي يقدّمونها للمعلم.

أمّا أنشطة هذه المرحلة فيمكن أن تكون على شكل مناقشات، أو مطالعات، أو استخدام السبورة أثناء الحديث، أو أفلام........الخ.

يمكن للمعلم التفكير ببعض الأسئلة التي تساعد التلامذة على تشكيل المفهوم الجديد، ومن هذه الأسئلة ما يأتي:

- ما المعلومات او الاكتشافات التي يجب على التلامذة أن يتحدثوا عنها؟
- كيف يتم مساعدة التلامذة على تلخيص استكشافاتهم؟
- كيف يتم إرشاد التلامذة و الإحجام عن إخبارهم ما عليهم أن يجدوه؟
- كيف يساعد التلامذة على استخدام المعلومات التي توصلوا إليها لتشكيل المفهوم الجديد؟
- ما المصطلح العلمي للمفهوم الذي يجب أن يكتشفه التلامذة؟
- ما الأسباب التي يمكن أن تُعطى للتلامذة إذا سألوا عن أهمية المفهوم؟
- والسؤال الأخير يقود للمرحلة الآتية وهي التوسع.

وتم تدوين تفسيرات كل مجموعة من مجموعات التعلم التعاونية على السبورة، وصياغة التفسير المناسب وتوضيحه أمام التلاميذ، ولكن ماعلاقة المعارف والمهارات التي تم بناؤها من قبل التلاميذ والمشكلات الحقيقية التي تواجههم في حياتهم الواقعية؟...وتتضح إجابة التساؤل السابق في المرحلة التالية.

٤- مرحلة التوسع (Expansion Phase):

إنّ مرحلة التوسع تشبه إلى حد ما عملية إغلاق الدرس "وفي هذه المرحلة يتم تزويد التلامذة بالفرصة لتوسيع فهمهم للمفاهيم والمهارات، وتطبيقها في مواقف حياتية حقيقية جديدة مشابهة تدعم الوقت والتجارب التي تم تنفيذها في عملية التعلّم، من خلال حل المشكلات وأنشطة مهارات التفكير، إنّ ربط المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة يؤدي إلى توفير معرفة جديدة، وهذه هي الغاية التي يوفرها التوسع للتلامذة، وهذه العملية تؤدي إلى خزن المعرفة الجديدة بنجاح واسترجاعها فيما بعد أي أنّ التوسع مهم للاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم الجديدة".

جدول(٤) يبين دور المعلم والتلميذ في مرحلة التوسع

دور المعلم	دور التلميذ
تشجيع التلامذة على تطبيق المعارف والمهارات وتوسيعها في مواقف حياتية، بالاستناد إلى ما تم بناؤه من معارف ومهارات.	اكتشاف تطبيقات حياتية جديدة للمعارف والمهارات التي تم بناؤها.
طرح التساؤلات على التلامذة، لتوضيح الدليل، أو البرهان، أو المبررات، ومن هذه التساؤلات: - ماذا تعرفون؟ - لماذا فكرتم هكذا؟ - كيف تم توظيف المعارف والمهارات في مواقف جديدة؟ - لماذا تعتقد؟	التوصل إلى استدلالات واقعية ومقبولة بالاستناد إلى الأدلة والبراهين.
إعطاء تغذية راجعة.	اتخاذ القرارات، وتصميم التجارب.
	استخدام ما لديهم من معارف ومهارات، لتقديم التساؤلات تجاه مشكلة حياتية.
	التحقق من فهم زملائه الآخرين.

وترى الباحثة أنّ الغرض من هذه المرحلة هو مساعدة التلميذ على تنظيم الخبرات التي اكتسبوها خلال إيجاد علاقات بينها وبين خبراتهم السابقة المشابهة لها، وتوفير تطبيقات جديدة لما قد تعلموه خلال إعطاء الأمثلة أو إجراء تجارب استكشافية إضافية، أو حل مشاكل، حيث يقوم التلامذة بتطبيق المفاهيم والتفسيرات والتعاريف والمهارات في مواقف وحالات جديدة ولكن مماثلة.

وعلى المعلم أن يفكر بالأسئلة الآتية عند التخطيط لهذه المرحلة:

- ما خبرات التلامذة السابقة ذات العلاقة بالمفهوم؟
- كيف يتمكن التلامذة من ربط المفهوم الجديد بخبراتهم السابقة؟
- ما الأمثلة الممكن إعطاؤها للتلامذة حول الفائدة العملية للمفهوم في حياتهم؟
- كيف يمكن مساعدة التلامذة على إدراك العلاقات بين العلم والتقنية والمجتمع؟
- كيف يمكن مساعدة التلامذة على النمو الأكاديمي؟
- ماذا يجب أن يعرفوا عن المهن المختلفة التي تضع العلم أساساً لعملها؟

- ما الأسئلة التي يمكن أن تُطرح لتشجيع التلامذة على اكتشاف أهمية المفهوم ؟ وكيفية تطبيقه؟
- كيف يتمكنون حل المشكلات وإدراك أسبابها؟
- ما التجارب الجديدة الضرورية لتطبيق أو توسيع المفهوم؟
- ما المفهوم التالي ذو علاقة بالمفهوم الحاضر؟
- كيف يشجّع التلامذة على اكتشاف المفهوم التالي؟

ومن المهم أن يتذكر المعلم أنّ حشو رؤوس التلامذة في الدقائق الزائلة من الدرس قد لا تؤدي إلى احتفاظهم بتلك المعلومات، بل من الأفضل الانتهاء بإغلاق جيد للدرس وتأجيل معلومات جديدة أخرى لدرس آخر.

وتم مراعاة ماسبق في إعداد الدروس، وتبادل الخبرات بين المجموعات، ورصد جوائز للمجموعة الفائزة لأفضل إضافة من وجهة نظر المجموعات الأخرى، ولكن ليطمئن قلب المعلم لما تم بناؤه وتوسيعه في المواقف الاجتماعية من قبل التلاميذ، يأتي دور المرحلة الأخيرة في نموذج بايبي البنائي.

٥- مرحلة التقويم (Evaluation Phase):

"في هذه المرحلة يتم تقويم جميع المراحل السابقة، فالمعلم عليه أن يُلاحظ التلامذة في مرحلة الإشغال، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، ويبحث عن دلائل تدل على أنّ التلامذة غيّروا تصوراتهم البديلة في ضوء تعلّمهم الجديد من خلال الأسئلة المفتوحة والبحث عن إجابات تتطلب ملاحظة وأدلة وتفسيرات"

يشمل التقويم كلاً من التعلم والتعليم، ويمكن أن تستعمل تنويعة عميقة من استراتيجيات التقويم، وقد يكون ملائماً في أوقات معينة وأن تدور دورة التعلم للوراء قبل التقدم للأمام، فقد يجد المعلم تلاميذاً لا يمتلكون المقدرة على التحرك للأمام نحو جلسة التوسع، أو أنهم يحتاجون أن يزوروا ثانياً أنشطة مرحلة الانشغال.

وترى الباحثة أنّ نموذج دورة بايبي يزوّد المعلمين بفرص ليترصدوا ويلاحظوا باستمرار تعلم التلامذة ويراقبوا استخدامهم الأسئلة أثناء المناقشات، وحيث يجمع الكثير من علماء التربية على أنّ عملية التقويم يجب أن لا تؤخر حتى انتهاء الدرس، بل يجب أن يقوم المعلم باستمرار، لذلك يجب أن تكون عملية التقويم طوال المراحل الخمس للنموذج.

وعلى المعلم أن يفكّر بالأسئلة الآتية عند التخطيط لهذه المراحل:

- ما نتائج التعلم الملائمة المتوقعة؟
- ما الأسئلة التي يمكن أن تُطرح على التلامذة لمساعدتهم في التأمل وتذكر وفهم ما قد تمّ تعلمه بشكل جيد؟

جدول(٥) يبين دور المعلم والتلميذ في مرحلة التقويم

دور المعلم	دور التلميذ
ملاحظة التلامذة في تطبيق المعارف والمهارات والعمليات(التقييم من خلال الملاحظة)	الإجابة على التساؤلات المفتوحة النهاية
تقييم معرفة التلامذة ومهاراتهم.	استخدام الملاحظات والأدلة والتفسيرات السابقة.
البحث عن الأدلة التي يقدمها التلامذة.	إظهار الفهم المفاهيمي.
مدى تمكن التلامذة من تغيير أفكارهم أو سلوكهم.	تقييم تقدمه في المعارف والمهارات العملية.
السماح للتلامذة بتقييم معرفتهم و مهاراتهم العملية و الجماعية.	استخدام التقويم البديل (الأصيل) (الحقيقي) للدلالة على فهم التلامذة.
تقييم الاستخدامات والتطبيقات الحقيقية المرتبطة بالمعارف والمهارات التي تم بناؤها.	
يطرح تساؤلات مفتوحة النهاية: - ماذا يحدث لو؟ - ماذا تفعل لو كنت مكان؟ - ما رأيك في الدور؟ - كيف يمكنك أن تفسر ذلك؟ - ما الدليل على ما تقوله؟ - لماذا تعتقد هكذا؟	

والشكل التالي يوضح مخططاً لنموذج بايبي البنائي:



شكل (٥) مخطط لنموذج بايبي البنائي

وفي ضوء ما تمَّ عرضه لاستراتيجية دورة التعلم(5E,s) ترى الباحثة بأنها مجال ممتاز للتخطيط والتدريس الفعّال للمواد الدراسية، فهي تراعي القدرات العقلية للمتعلمين، فلا يقدم للمتعلم من مفاهيم إلا ما يستطيع أن يتعلمها، كما وتقدم العلم كطريقة بحث حيث يسير التعلم فيها من الجزء إلى الكل وهذا يتوافق مع طبيعة التلميذ الذي يعتمد على الطريقة الاستقرائية عند تعلم مفاهيم جديدة وخطواتها متكاملة بحيث تؤدي كل منها وظيفة تُمهد للخطوة التي تليها وتدفع التلميذ للتفكير، وذلك من خلال استخدام مفهوم فقدان الاتزان الذي يُعتبر بمثابة الدافع الرئيس نحو البحث عن المزيد من المعرفة العلمية وتهتم بتنمية مهارات التفكير لدى التلامذة ومهارة العمل تتناسب مع الكيفية التي يتعلم بها التلامذة.

ولكي تزداد الرؤية وضوحاً لابد من توضيح خصائص بيئة التعلم البنائي.

نموذج بايبي البنائي وعلاقته بخصائص بيئة التعلم البنائي:

يعتمد التلميذ البنائي في بناء معرفته على ما يحدث داخل بيئة التعلم من علاقات متبادلة بينه وبين المعلم من جهة، وبقية التلامذة من جهة أخرى، ويعرِّف السيد علي بيئة التعلم الصفية بأنها " مجموعة العوامل النفسية والمادية التي يوفرها المعلم لمتعلميه أثناء الموقف التعليمي التعلمي،

والتي من شأنها أن تؤمن التفاعل الصفي بين التلميذ والمعلم، وبين التلامذة أنفسهم ". وتوصف بيئة التعلم من وجهة النظر البنائية بالمعتقدات التي يبنيها التلامذة في موقف اجتماعي عن كل من فرص التعلم والمدى الذي تلعب فيه الشروط الاجتماعية والفيزيائية كمحددات للتعلم (Lorsbach and Tobin, 1995)، كما أن التعلم البنائي يستلزم" تنظيم البيئة الصفية بشكل يتم في تشجيع التفاعل بين التلامذة، وتقدير قيمة التعاون، وإتاحة الحرية للمتعلمين لعرض أفكارهم، وتحمل مسؤولية تعلمهم لمواجهة الصعوبات التي تواجه عملية تعلمهم" وتتطلب عملية التحول من البيئة الصفية الإعتيادية التقليدية إلى البيئة الصفية البنائية استحقاقات وتوجهات عديدةّ من أبرزها مبدئياً تغيّر (و تجدد) أدوار كل من المعلم والتلميذ، وبمعنى آخر التحوّل من التركيز على محورية المعلم (تقليدياً) إلى محورية التلميذ (حديثاً) وفي هذا أوصت تحليلات البحوث بتهيئة الصف البنائية و بيئة التلميذ البنائية في ضوء الاقتراحات الآتية:

١- بيئة صف تقبل استقلالية وذاتية التلميذ وتشجعها، فمن خلال احترام أفكار التلميذ وآرائه، وتشجيع التفكير المستقل له يساعد المعلمون الطلاب لتحقيق هويتهم الفكرية العقلية، والطلاب الذين يطرحون الأسئلة(ويشكلونها) والقضايا ثم يحاولون دراستها وبحثها وتحليلها يأخذون المسؤولية حول تعلمهم وتقدمهم في التعلم، وبالتالي يصبحون قادرين على حل المشكلات.

٢- بيئة صف يطرح فيها المعلم أسئلة مفتوحة النهاية، ويسمح بزمن انتظار(تفكير) لتلقي الإجابات أو المقترحات أو التعليقات، فالتفكير التأملي يأخذ وقتاً وغالباً ما يتم بناؤه من أفكار الآخرين وتعليقاتهم، وفي هذا تحدد الطرق التي يطرح بها المعلمون الأسئلة والطرق التي يستجيب التلامذة لها مدى نجاح التلميذ في أنشطة الاستقصاء التي يقوم بها ويؤديها.

٣- بيئة صف تشجع مستويات التفكير العليا، فالمعلم في بيئة الصف البنائية يتحدّى الطلاب للوصول إلى ما وراء معرفة الحقائق وحفظ المعلومات، فهو يشجع التلميذ على عمل ارتباطات وعلاقات لتلخيص المفاهيم من خلال التحليل، والتنبؤ، والتبرير، والدفاع عن آرائهم وأفكارهم وتعليقاتهم ونتائجهم.

٤- بيئة صف ينشغل فيها الطلاب في الحوار والمناقشات والمناظرات مع معلمهم ومع بعضهم بعضاً، فالحوار الاجتماعي يساعد التلامذة على تعديل أو تغيير أو تعزيز أفكارهم ومقترحاتهم، فإذا ما أعطوا الفرصة لتقديم ما يفكرون به وسماع ما يقدمه الآخرون من أفكار، فإنه عندئذ يمكنهم أن يبنوا أساساً أو قاعدة لمعرفة شخصية ذاتية يفهمونها، ويكون ذلك فقط عندما يشعرون بدرجة من الراحة والأريحية في التعبير عن أفكارهم جيداً.

٥- بيئة صف تشجع الطلاب للانخراط والانهماك في الخبرات التي تتحدى الفرضيات من جهة، وتشجع المناقشات من جهة أخرى، وفي هذا وعندما يسمح للطلاب لعمل تنبؤات فإنه غالباً ما يولّد التلامذة فرضيات مختلفة حول الظاهرة أو الظواهر الطبيعية، والمعلم البنائي يزود الطلاب فرصاً كافية لاختبار وفحص فرضياتهم وبخاصة من خلال الاستقصاء والمناقشات الجماعية في الخبرات الحسّية وتشغيل اليدين والعقل معاً.

٦- بيئة صف يستخدم فيها الطلاب البيانات الخام والمصادر الأولية والمواد المادية المتفاعلة لتزويد الطلاب بالخبرات بدلاً من استخدام بيانات الآخرين ومعلوماتهم والاعتماد عليها فقط، وتتضمن وضع الطلاب في مواقف حقيقية دائمة، ومساعدتهم لتوليد المجردات التي تربط الظاهرة(أو الظواهر) معاً(ياسين وراجي، ٢٠١٢، ١٢٣).

و في هذا كله تلخص وتصف الأدبيات بيئة الصف البنائية والتعليم البنائي بصفات عديدة لعلّ من أبرزها: التمركز حول التلميذ و استخدام المنحى العملياتي، والتفاوض (المفاوضة) ، والمعلم الميسر والباحث، والطلاب والمعلمون متفاعلون، والتنظيم الديمقراطي، والسلطة والضبط يمكن تقاسمها والمشاركة فيها في غرفة الصف البنائية والتعليم (والتعلم) البنائي مما يترتب تغييراً جوهرياً في أدوار كل من المعلم (البنائي) والتلميذ (البنائي) سواء بسواء(زيتون،٢٠١٠، ١٩٦).

ويتضح الفرق بين بيئة التعلم البنائي والبيئة التقليدية الاعتيادية في الجدول التالي:

جدول(٦) الفرق بين بيئة التعلم البنائي والبيئة التقليدية الاعتيادية

بيئة التعلم البنائية	البيئة التقليدية الاعتيادية
المنهج يقدم من الكل ثم يتعرض للأجزاء الصغيرة مع التركيز على المفاهيم العامة	المنهج يقدم من الأجزاء الصغيرة إلى الكل مع التأكيد على المهارات الأساسية.
الاهتمام بتساؤلات التلاميذ بعناية فائقة.	الالتزام بالمنهج بدرجة كبيرة.
الأهداف لها أهمية كبيرة تتحدد في فهم المعارف والاحتفاظ بها وتوظيفها في المواقف الحياتية.	تركز على الإجراءات المحددة وتلقين المعارف.
يظهر دور التلاميذ النشط والفعال في بناء المعارف والمهارات وتوسيعها.	يظهر دور التلاميذ التقليدي، ويعتبرون التلاميذ بمثابة أوعية فارغة تملأ بالمعلومات.
يتفاعل المعلم مع التلاميذ في بيئة تفاوضية	يوزع المعلم المعلومات على التلاميذ بطريقة

مناسبة، ويتحرى وجهات نظر التلاميذ لإبداء آرائهم والاستفادة منها في بناء المعارف والمهارات الجديدة.	تلقينية وإملائية، والبحث عن الأساسيات الصحيحة، للاستفادة في تقييم مدى تعلم التلاميذ.
تستند عملية تويم التلاميذ أثناء بناء المعارف والمهارات وتوسيعها إلى المواقف الحقيقية الحياتية(المهمات الحقيقية الأصلية)، ويُعرف ماسبق بالتقويم الحقيقي، ويتداخل التقويم الحقيقي ضمن عملية التعليم والتعلم.	يعد تقويم التلاميذ عملية منفصلة عن التدريس، وتظهر عادة في صور امتحانات.
يستند عمل التلاميذ إلى التفاوض الاجتماعي، أي بناء المعارف والمهارات في مجموعات التعلم التعاونية.	يستند عمل التلاميذ إلى الفردية.

فبيئة التعلم البنائي تهيئ للتعلم النشط والفعال من خلال الأنشطة والمهمات التي تقدمها وتقويمها تقويماً حقيقياً ومراعياً لآراء التلاميذ(بدوي، ٢٠١٠، ٢٨٨).

وتم مراعاة ماسبق في إعداد الدروس المعاد صياغتها تبعاً للخطوات الاجرائية لمراحل نموذج بايبي البنائي، وفي ضوء أهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.

نموذج بايبي البنائي وعلاقته بأهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية:

يعد نموذج بايبي البنائي من أفضل استراتيجيات تدريس مادة الدراسات الاجتماعية مع مراعاة مبادئ وافتراضات النظرية البنائية، وأدخلت الاستراتيجية ضمن مشاريع تطوير العلوم في المعرفة والتعلم، وهي تحقق أهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، ومنها: تنمية التفكير العلمي، ومهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية، والميول العلمية والاتجاهات، وتطوير استخدام مصادر التعلم، وهي تعكس الطبيعة الاستقائية للعلوم(الآغا واللولو، ٢٠٠٩، ٣٤٨).

وعلى ذكر الطبيعة الاستقصائية للعلوم تتساءل الباحثة عن علاقة استراتيجية دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية بالاستقصاء العلمي.

ويعد الاستقصاء العلمي هدفاً رئيساً من أهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف الأساسية، ويوفر ميدانياً، ويعطي مجالاً للتلاميذ للبحث، ويثير فضولهم للتعلم، ويوفر لهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار، ويتوصلون من خلاله إلى النتائج والاستنتاجات بعد بنائهم

للمعارف والمهارات، ويناقشون الاستنتاجات مع بعضهم البعض، وبالتالي يتوفر لديهم الصدق والثبات، وعلى المعلم بناء قائمة بالمعايير الخاصة بالمهارات الاستقصائية(عطا الله، ٢٠٠١، ٣٥٠).

ويوفر الاستقصاء بيئة التعلم المناسبة من حيث توفر خبرات تعليمية– تعلمية لعمليات بناء المعارف والمهارات، وتوفير خبرات من وجهات نظر متعددة، مما يجعل التعلم ينبع من واقع التلاميذ ويسهل تطبيقه في المواقف الحياتية، ووضع التلاميذ في خبرات اجتماعية حقيقية، وإعطائهم الثقة في قدراتهم لبناء المعارف وتوسيعها(الشلش، ٢٠١٠، ١٣٨).

ولكي يتمكن التلاميذ من الاستقصاء لابد من مراعاة المسؤوليات التالية: (العصا،٢٠١٠، ١١٦)

١– يُقررون ما الذي يحتاجون تعلمه.
٢– تصنيف المصادر واختيار الأفضل منها، للاستيفاء منه في التعلم.
٣– كتابة التقارير حول ما تم تعلمه باستخدام المصادر التي تم اختيارها.
٤– تشخيص وتقويم تقدمهم في التعلم.

وفي ضوء ماسبق تتساءل الباحثة عن أهمية توظيف دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية في تطوير مهارات أخرى ذات أهمية أثناء تدريس مادة الدراسات الاجتماعية؟....وتتضح الإجابة عن التساؤل فيمايلي.

أهمية توظيف دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية:

يتميز نموذج بايبي بعدد من الميزات منها: (حسن،٢٠١٤، ٣)، (أحمد،٢٠٠٦)، (Gejda,2006,6).

١- يشتمل على معظم أفكار التعلم البنائي حيث يعتبر نموذجاً تدريسياً فعالاً قائماً على البحث، يساعد التلاميذ على تعلم المفاهيم العلمية الأساسية من خلال اشتراكهم وعملهم، ويهدف إلى السماح للتلاميذ بتطبيق المعرفة السابقة وتطوير الاهتمامات وحب الاستطلاع والتعزيز الإيجابي لنواتج التعلم في مستويات معرفية مختلفة.
٢- يمكن نموذج بايبي التلاميذ من تفعيل التعلم النشط أثناء تعلمهم وبناء معرفتهم.

٣- يضع التلاميذ في بيئة أكثر نشاطاً بواسطة طرح أسئلة مفتوحة النهايات ومن ثم يمكن للتلاميذ عمل اكتشافات بالتعاون مع الآخرين بدلاً من مجرد الاستماع للمعلمين الذين يتبعون أدواراً تقليدية.

٤- يعطي الفرصة للتلاميذ للمرور بخبرات حقيقية وكذلك المشاركة في الأنشطة العلمية في مرحلة الاستكشاف.

٥- ينمي لدى التلاميذ الذكاء المنطقي الرياضي من خلال استخدامه لعمليات العلم كالقياس والتصنيف.

٦- يقوم النموذج على التشويق وجذب الانتباه وإثارة التلاميذ للتعلم.

٧- يعمل النموذج على تعديل المفاهيم الخطأ.

٨- يعتبر النموذج شاملاً لعدة خطوات تعتمد على مهارات التفكير.

٩- يزود النموذج التلاميذ بوسائل التقويم المختلفة.

١٠-يسمح النموذج لاستخدام العديد من الأنشطة والتجارب وعرض الأفلام التعليمية واستخدام الوسائل المختلفة التي تساعد في تعلم التلاميذ.

١١-يجعل التدريس يتم بشكل أفضل بحيث يهتم بماذا يعرف التلامذة وكيف يتعلمون، مما يجعل التعلم ذا معنى.

وأضافت أحمد(٢٠٠٦، ٢٤٦) مميزات دورة التعلم 5E,S بالآتي:

١٢-يعمل النموذج على تعديل المفاهيم الخطأ وتنمية مهارات البحث وعمليات العلم.

١٣-دور المعلم في النموذج موجه ومرشد للمتعلمين خلال مراحلهم المختلفة من خلال المفاهيم ويصرح بالنتائج ويخبر التلامذة عند خطئهم كما يثير التفكير.

وتضيف الباحثة:

- **تساعد هذه الاستراتيجية التلاميذ على تعرف بعضهم وبناء علاقات اجتماعية من خلال احتكاكهم مع التلاميذ في المجموعات.**
- **تشكيل مجموعات غير متجانسة في مستويات التحصيل الدراسي بما يمكن التلاميذ من تعليم زملائهم والتعلم منهم.**

وفي ضوء ماسبق تتوقع الباحثة من الدراسة الحالية أن تضيف للمكتبة المعرفية ما نصه أن دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية تنمي المهارات الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، ولكي يتم توظيف الاستراتيجية بفاعلية، لابد من اقتراح حلولاً من قبل الباحثة للمعوقات التي تحد من فاعلية توظيفها.

معوقات توظيف استراتيجية دورة التعلم (نموذج بايبي) البانئية وآلية التغلب عليها:

بالرغم من أهمية توظيف استراتيجية دورة التعلم (نموذج بايبي) البنائية إلا أنها قد تتطلب شروطاً لا تتوفر الإماكانات المتاحة، مما يجعل المعلم يعزف عن توظيفها في تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية، ومن هذه المعوقات: فهي كما حددها خطابية(٢٠٠٥، ٣٥٢) :

١- مكلفة ماديّاً، بسبب احتياجها للأدوات والأجهزة المستخدمة فيها أثناء تنفيذ أنشطتها، ولاسيما إذا لم تتوفر تلك الأدوات والأجهزة في معامل المدرسة.

٢- تحتاج إلى جهد كبير من المعلم للإعداد والتخطيط لها، **وقد جرى التغلب على المعوقين السابقين في البحث الحالي بقيام الباحثة بالتخطيط المناسب لكل مرحلة من مراحل دورة التعلم، ومناقشة مجموعة من المحكمين المتخصصين فيها، وحصر الأدوات والمواد والأنشطة المطلوب استخدامها في الخطوات الإجرائية للخطة الدرسية، والعمل على توفيرها قبل البدء بمرحلة التجريب.**

٣- تحتاج إلى وقت كبير عندما نقارنها بالطرائق الأخرى في التدريس، وكما هو معروف فإن المعلمين مقيدين بفترة زمنية معينة في إنهاء مقرراتهم، **وترى الباحثة أنّ تطبيق دورة التعلم الخماسية لا تتطلب وقتاً كثيراً كما في السباعية منها، وبغض النظر عن ذلك، فقد جرى تحديد الوقت اللازم لتنفيذ كل مرحلة من مراحل دورة التعلم ضمن الخطة الدرسية في البحث الحالي، بحيث لا يتجاوز الزمن المخصص للحصة الدرسية.**

٤- تغطي مادة دراسيّة قليلة، **غير أنّ الباحثة ترى أنّ تناول مفهوم اجتماعي والكشف عن سماته الأساسية وأمثلته وخصائصه وعلاقاته مع المفاهيم الأخرى وتطبيقه في مواقف أخرى يقدّم مادة دراسيّة غنيّة للمتعلمين.**

وبعد سرد المعوقات التي تحد من فاعلية استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) البنائية وآلية التغلب عليها، وبالتالي تزيد فاعلية توظيف الاستراتيجية نظرياً، ولكن تتساءل الباحثة عن المعايير التي تحكم فاعلية توظيف الاستراتيجية؟ وتتضح الإجابة عن التساؤل فيما يلي.

معايير الحكم على فاعلية توظيف دورة التعلم (نموذج بايبي) البنائية نظرياً:

وتم تلخيص المعايير اللازمة للحكم على فاعلية الاستراتيجية نظرياً في النقاط التالية: (خطابية، ٢٠٠٥، ٣٥٠)

١- تشجيع المعلم لطلابه على التعاون والمشاركة والعمل في مجموعات التعلم التعاونية.

٢- من الضروري أن تسبق الملاحظات أو التجارب المعملية الخاصة بموضوع معين شرح المعلم لهذا الموضوع.

٣- مراجعة استجابات الطلاب أثناء مناقشتهم من قبل المعلم، والاعتماد على خلق المواقف التي تتطلب استخدام الاستدلالات، لكي يمارس التلاميذ مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية.

٤- إعطاء الفرصة للتلاميذ على فترات، للإدلاء بآرائهم ومقترحاتهم ومناقشتهم من قبل المعلم.

٥- تنظيم عدد من الرحلات العلمية ذات الصلة الوثيقة بالموضوع، وأن يشجع المعلم تلاميذه من خلالها على التفكير وممارسة الأنشطة التعليمية- التعلمية.

٦- يسود جو من التفاوض بين التلاميذ أنفسهم من جهة وبين المعلم من جهة أخرى، وبالتالي إتاحة الفرصة لهم للمشاركة بفاعلية في اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات الحقيقية التي تواجههم في معايشتهم للحياة الواقعية.

وفي ضوء ماسبق تم مراعاة المعايير السابقة في إعداد الدروس المعاد صياغتها وفقاً للخطوات الاجرائية لمراحل دورة التعلم(نموذج بايبي) البنائية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، حيث يبدأ المعلم بالكشف عن الخبرات السابقة لدى التلاميذ، وتقديم الأنشطة التعليمية- التعلمية المعدة لمجموعات التعلم التعاونية والتي تُلبي ميول واهتمامات واحتياجات التلاميذ، ومناقشة التلاميذ في التفسيرات التي توصلوا إليها، وبالتالي يتم تطوير مهارات عمليات العلم من خلال تنوع الأنشطة التي تم تنفيذها سواء في المختبر العلمي أو في غرفة الصف، وتوسيع المهارات والمهارات التي تم بناؤها بالتطبيقات الحياتية، وتقويمها.

ويتم الحكم عملياً(إجرائياً) على فاعلية توظيف استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) البنائية في تنمية المهارات الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي باستخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك.

وفي ضوء الالتزام بالمعايير التي تم سردها، وفي ضوء وضوح الرؤية، تتساءل الباحثة: كيف يُمكن التخطيط للدروس وفق الخطوات الاجرائية لمراحل استراتيجية دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية؟...فتتضح الإجابة عن التساؤل فيما يلي.

آلية التخطيط للتدريس وفق الخطوات الاجرائية لمراحل استراتيجية دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية

يرى فولر إن خطوات تخطيط الدروس وفقاً لطريقة دورة التعلم هي:(Fuller, et.al, 1982: 45)

١) تحديد مفهوم الدرس.

٢) تحديد الأهداف التعليمية التي يريد المعلم أن يحققها من خلال تنفيذ الدرس.

٣) تحديد المتطلبات الأساسية اللازمة لتعلم مفهوم الدرس، والكشف عنها من خلال التقويم المبدئي.

٤) تحضير مجموعة من الأنشطة والخبرات الحسية التي تتلاءم مع مستوى التلامذة اللغوي والعقلي وتثير لديهم الدافعية والانتباه والرغبة في التعلم، وفي ضوء خبرات التلامذة السابقة.

٥) إعداد مشكلات لكل مرحلة من مراحل دورة التعلم بحيث يكون هذا الإعداد في ضوء خبرات التلامذة السابقة وإمكاناتهم وقدراتهم العقلية ونموهم المعرفي.

٦) إتاحة المجال أمام التلامذة لكي يقوموا بالأنشطة الاكتشافية بحرية.

٧) التخطيط لمرحلة تقديم المفهوم، من خلال الاستفادة من الأنشطة التي قام بها التلامذة في مرحلة الاكتشاف.

٨) التخطيط لمرحلة تطبيق المفهوم، وذلك من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة على الخبرات الحسية وشبه الحسية، ومعالجة المواقف التعليمية التعلمية الجديدة التي لا تكون مألوفة لديهم، مما يؤدي إلى توسيع وتطوير وتعميق إدراكهم للمفهوم(عفانة و أبو ملوح، ٢٠٠٦، ٢٣).وتم تلخيص الخطوات السابقة والواجب اتباعها عند التخطيط للأنشطة المتضمنة في الخطوات الاجرائية لمراحل استراتيجية دورة التعلم (نموذج بايبي) البنائية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في الشكل الآتي(٦):



شكل(٦)

الخطوات الواجب اتباعها عند التخطيط لأنشطة استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبيي)

وترى الباحثة لكي يقوم المعلم بدوره في تيسير التفاعل داخل الصف سواء بينه وبين التلامذة أو بين التلامذة مع بعضهم البعض، أو بين التلامذة وما يقدم لهم من خبرات سواء كانت حسّية أم منطقيّة،عليه أن يقوم بالتخطيط لأنشطة دورة التعلم في كل مراحلها بشكل جيد.وتتساءل الباحثة عن الأنشطة التي يمكن أن يتم إعدادها لتلبي حاجات التلاميذ في كل مرحلة من مراحل استراتيجية دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية والتي تتضح فيما يلي.

أنشطة دورة التعلم الخماسية (نموذج بايبي):

تضم دورة التعلم كطريقة في التدريس الصفي مجموعة من الأنشطة يمكن تقديمها على النحو التالي(علام، ١٩٩٥: ٤٠).

١- **أنشطة مرحلة الاستكشاف** : وتتميز هذه الأنشطة بأنها عبارة عن أنشطة فردية مستقلة، حيث يقوم التلميذ بممارسة استكشاف المعلومات والبيانات وجمعها، وتتصف هذه الأنشطة بكونها أنشطة حسية وتهدف إلى الربط بين الأنشطة والخبرات.

٢- **أنشطة مرحلة تقديم المفهوم** : ويغلب على هذه الأنشطة الطابع الجماعي والمناقشة الجماعية، حيث يقوم هذا النشاط الجماعي على المناقشة التي تحدث بين المعلم والتلامذة وبين التلامذة أنفسهم، ومحور هذه المناقشة يقوم على المعلومات والبيانات التي توصلوا إليها في المرحلة الأولى، ومن خلال هذه المناقشة يتم تحديد الصفات المشتركة للمفهوم ومن ثم الوصول إلى مصطلح المفهوم وتعريفه، ويُقدم هذا المفهوم من المعلم أو التلامذة أو الكتاب المدرسي.

٣- **أنشطة مرحلة تطبيق المفهوم** : ويغلب على أنشطة هذه المرحلة طابع البحث المستقل، حيث تتضمن هذه الأنشطة الفروض والتأكد من صحتها، وتنسيق المعلومات وتنظيمها، وتعميم المفهوم وتطبيقه في مواقف جديدة.

معايير الحكم على أنشطة دورة التعلم:

يشير كل من ماريك وميثفين (Marek and Methven,1991,45) إلى أنه أياً كانت المداخل المستخدمة في دورة التعلم فإن الحكم على الأنشطة المتضمنة داخلها يمكن أن يستند إلى الأبعاد الآتية:

١- مدى ملاءمة الأنشطة المستخدمة وكفاءتها في توصل التلامذة لمفهوم حقيقي.

٢- دور المعلم في أثناء إنجاز الأنشطة التعليمية، والذي يتحدد حجمه وطبيعته وفقاً لما يتطلبه التوجيه الأمثل للتلميذ اثناء الموقف التعليمي، وبشكل يكفل التوصل لمفهوم حقيقي عن ماهية العلم وطبيعته.

٣- دور التلميذ في أثناء القيام بالأنشطة، والذي يتحدد حجمه وطبيعته وفقاً لما يتطلبه الأداء الأمثل للتلميذ أثناء الموقف التعليمي، وبشكل يكفل التوصل إلى مفهوم حقيقي لماهية العلم وطبيعته.

٤- ترتيب الأنشطة داخل الوحدات التعلمية بصورة تتلاءم وطبيعة السير داخل مراحل دورة التعلم.

وفي ضوء ماسبق تم مراعاة معايير الحكم على الأنشطة التي تم إعدادها في كل مرحلة من مراحل دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) لتدريس موضوعات الوحدة الدراسية (دعائم الاقتصاد في سوريا) وتم الاستفادة من الأنشطة المقترحة الموجودة في دليل المعلم في إعادة صياغة موضوعات الوحدة وفقاً للخطوات الاجرائية لمراحل دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية، وتم تضمين بعض من الأنشطة السابقة واقتراح أنشطة أخرى تتلاءم والخطوات الاجرائية لمراحل نموذج بايبي.

وفي ضوء التعرف إلى استراتيجية دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) البنائية وأهميتها في بناء وتوسيع المعارف والمهارات من خلال المشكلات الحقيقية التي تواجه التلاميذ في معايشتهم للحياة الواقعية، ويتطلب ذلك اقتراح حلولاً للمشكلات التي تواجه التلاميذ واتخاذ قرارات مناسبة بشأنها والتواصل معها من خلال امتلاك التلاميذ للمهارات الاجتماعية، وفي ضوء ماسبق تتساءل الباحثة عن المهارات الاجتماعية وأهميتها في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، وتتضح الإجابة عن التساؤل في المحور الثالث.

المحور الثالث: المهارات الاجتماعية.

تمهيد: تُعد المهارات الاجتماعية من المهارات المهمة في حياة الفرد، فإنّها تساعده على الاندماج مع الآخرين يتفاعل ويتعاون معهم فيعكس المؤشرات الدالة على صحته النفسيّة، و أي خلل أو افتقار لمثل هذه المهارات قد يكون عائق كبير من الممكن أن يتحول بينه و بين إشباع حاجاته النفسية، لأن المهارات الاجتماعية من يهيئ للفرد الاندماج و التفاعل بالصورة الايجابية.

ولا يستطيع الإنسان أن يعيش بمعزل عن المجتمع فالإنسان اجتماعي بطبيعته، ولكن عند الاحتكاك بالآخرين تقف أمام الإنسان أمور لا يعرف أن يتصرف فيها ومن هنا كان لزاماً على التربية تقديم بعض المهارات الاجتماعية اللازمة للفرد لكي يعيش حياته هادئاً مطمئناً.

فدراسة السلوك الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الأساسيةٌ تعد من أهم موضوعات التربية وعلم النفس فهذا النمط من أنماط السلوك الذي يرتبط بحياة التلميذ وتنشئته الاجتماعية يؤثر في حياته الاجتماعية بصفة عامة وحياته المدرسية بصفة خاصة، فالتلميذ في هذه المرحلة يكتسب مختلف المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان، ويتمكن من تنمية قدراته واستعداداته العقلية والعلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها.

وتُعتبر عملية التفاعل الاجتماعي أساساً لعملية التنشئة الاجتماعية حيث يتعلم الفرد أنماط السلوك المتنوعة التي تنظم العلاقات بين أفراد المجتمع الواحد، هذا السلوك الفردي ما هو إلا ظاهرة تنتج عن التفاعل المستمر مع الآخرين، وبهذاُ تعد المهارات الاجتماعية أحد العوامل المهمة والمحددة لتفاعل الفرد مع الآخرين وقدرته على الاستمرار في هذا التفاعل.

وتستطيع المقررات الدراسية بصفة عامة ومقررات الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية وغيرها من العادات الحسنة والقوانين التي يتبعها المجتمع.
ونتعرض في السطور القليلة الآتية للتعرف على طبيعة المهارات الاجتماعية من حيث مفهومها ومدى اتفاق أو اختلاف علماء التربية وعلم النفس حول تعريفها، وخصائصها، وأيضاُ المكانة التي تشغلها المهارات الاجتماعية بين العمليات الاجتماعية الأخرى، وكيفية اكتساب تلك المهارات من خلال الوسائط التربوية، والطرائق التي يتم بها تكوين المهارات الاجتماعية، بالإضافة لعرض أهمية دروس وأنشطة الدراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية.

ثالثاً– المهارات الاجتماعية:

٣–١– مفهوم المهارات الاجتماعية:

يختلف تعريف المهارات الاجتماعية ويتباين من عالم لآخر ويرجع هذا الاختلاف إلى الأداء بين العلماء والمتخصصين في التربية والصحة النفسية وإلى اختلاف المواقف الاجتماعية، وما يحدث فيها من تفاعل لتحقيق الهدف المنشود بناء على إدراك الفرد للموقف الذي يوجهه، وذلك على اعتبار أن المهارة عبارة عن مجموعة استجابات الفرد الأدائية التي يمكن قياس نتائجها من حيث السرعة والدقة والإتقان والجهد والوقت بناء على نوع الاستجابة التي تتطلب مستوى عقلي انفعالي معيّن لمساعدة الفرد على مواصلة التفاعل الاجتماعي بنجاح(المطوع،٢٠٠١، ١٤)

ستسرد الباحثة مجموعة من التعريفات التي قدّمها باحثون سابقون لمصطلح المهارات الاجتماعية والتي يمكن عرضها كالآتي:

- يعرّف ارجيل Argyle (١٩٨١) المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين في المواقف الاجتماعية، وبذلك فإن مشاركة الآخرين تمثل درجة من التدعيم الاجتماعي الذي يقدّمه الشخص المشارك وفي مقابله يصبح وجوده مرغوباً ومحبباً(الحلو،١٢).
- ويعرّف ريجيو Riggio (١٩٩٩) المهارات الاجتماعية: أنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية، إلى جانب مهارته في ضبط تعبيراته غير اللفظية وتنظيمها كقدرته

على ضبط الانفعال، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعياً.

- وترى بخش(١٩٩٧) أن المهارات الاجتماعية يقصد بها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة اليومية تفيده في إقامة علاقات مع الآخرين في مجاله النفسي(الحميضي،٢٠٠٤، ٥٨).

يتضح مما سبق صعوبة تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية بدرجة كبيرة من الوضوح والدقة نظراً لما قدمه العلماء والباحثون من تعريفات متعددة لمفهوم المهارات الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى اختلاف المهارات الاجتماعية المطلوبة باختلاف الموقف وما يحدث فيه من تفاعلات وإدراك الفرد لذلك الموقف وطريقة أدائه واستجابته، مما يتطلب مستوي معيناً من التنظيم العقلي والانفعالي والمعرفي، وبالرغم من تتعدد الآراء حول مفهوم المهارات الاجتماعية، إلا أنه يمكن أن نستخلص منها ما يلي :

- إنّ المهارات الاجتماعية تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية.
- تؤكد هذه التعريفات أهمية التعلم في اكتساب المهارات الاجتماعية سواء من خلال الملاحظة، أو النمذجة، أو التغذية الراجعة.

وبذلك ترى الباحثة أنه يمكن تعريف المهارات الاجتماعية إجرائياً أنها: المهارات الاجتماعية(التعاون، التواصل اللفظي، اتخاذ القرار) التي يقوم بها تلامذة الصف الرابع الأساسي، أثناء مواجهة موقف معين يتعلق بمحتوى موضوعات وحدة(دعائم الاقتصاد في سوريا)، وقيست بالدرجة الكلية التي حصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الاجتماعية المصمم لهذا الغرض.

وفي هذا السياق تتساءل الباحثة عن أهمية المهارات الاجتماعية، التي تتضح الإجابة عنه فيما يلي.

٣-٣ – أهمية المهارات الاجتماعية:

تحتل المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في حياة الفرد وفي شتى الميادين من طفولته إلى شيخوخته متمثلة في:

١) المهارات الاجتماعية ضرورة ملحة للقدرة على بناء وإدارة العلاقات الاجتماعية وإدارة علاقات العمل بصورة فعالة، فمن خلالها مثلاً يتمكن القائد من التغيير بفعالية، بناء وقيادة فريق العمل، والقدرة على الإقناع، ومن ثمّ فإنّ توافر تلك المهارات وفعالية استخدامها من جانب القادة تمكنهم من التأثير في متابعتهم ورفع مستويات أدائهم، وبالتالي تحقيق أهداف المنظمة التي يعملون بها.

٢) لا شكّ أنها تُجنب التلامذة حدوث النزاعات وإن حدثت تمكنوا من حلها بصورة فعالة.

٣) لا يمكن إغفال دورها في مرحلة الطفولة، فهي بمثابة طوق الأمان للطفل في مراحل نموه المختلفة، ومن المهم أن يتكامل دور الأهل مع المدرسة في تعليم الطفل المهارات الاجتماعية التي لا يكتسبها بشكل طبيعي والتي تتضمن: المشاركة وأهمية الانتباه، والتعاون وتبادل الأدوار، وضرورة التحدث إلى الآخرين والإصغاء إليهم، واللطف واللباقة، وأهمية الابتسام إلى الآخرين ومساعدتهم وتشجيعهم.

٤) تتبوأ المهارات الاجتماعية مكانة بالغة الأهمية في البرامج التدريبية لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، لما تواجهه هذه الفئة من مشكلات اجتماعية، تعود لأسباب كثيرة من أهمها نقص المهارات الاجتماعية.

٥) اللعب وطرق التواصل والاستجابات غير اللفظية ضرورية خلال التفاعل مع الآخرين.

٦) ضرورية ومفيدة كأسلوب في التصرف السليم في المواقف المختلفة.

٧) تُسهل المهارات الاجتماعية المرتفعة على التلامذة أيضاً إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الرؤساء أو المرؤوسين بطريقة أفضل.

٨) تُمكن الفرد من السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة وتزيد من قدرته على التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين، وتمكنه من إقامة علاقة وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها(الحلو، ٢٠٠٨، ١٤).

هذا ويوضح أحمد جاد أهمية المهارات الاجتماعية على مختلف المستويات على النحو التالي :

❖ على المستوى الأسري يستطيع الطفل من خلال المهارات الاجتماعية أن يحظى بقبول الآباء والأخوة ويتفاعل معهم ويتفاعلون معه بشكل مثمر في جو من الألفة والمودة.

❖ على المستوى التعليمي في المدرسة حيث يخرج الطفل إلى العالم الأوسع المختلف عن الأسرة، فلا يستطيع أن يجبر أحداً في هذا المجتمع الجديد أن يحترمه أو يحبه إلا من خلال فن التعامل مع الآخرين، فن المهارات الاجتماعية والتي يستطيع الطفل من خلالها أن يفهم معلمه وأن يستجيب له.

❖ على المستوى العام فإن المهارات الاجتماعية هي الأداة التي تمكن الفرد من التعامل مع الآخرين(جاد الرب، ٢٠٠٣ ، ٢٧) .

وترى الباحثة أن أهمية المهارات الاجتماعية تكمن في أنها تساعد التلميذ على اكتساب الثقة بالنفس وتنمية التفاعلات الاجتماعية لديهم والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه القضايا أو المواقف الحقيقية من قبل التلاميذ والمشاركة والإبداع في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكانياتهم.

وفي ضوء ما تم سرده ، تتساءل الباحثة عن علاقة المهارات الاجتماعية بالنظرية البنائية، وتتضح الإجابة عن التساؤل فيما يلي.

٣-٢- المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالنظرية البنائية:

يرى فلاسفة البنائية بأن التطور المعرفي للتلميذ يتم في بيئة تعاونية و تفاعلية مع الآخرين ومع البيئة، وذلك من خلال عملية التفاوض الاجتماعي، كما ويرى بياجيه وفيجوتسكي بأن الصراع المعرفي الذي يمر به التلميذ يتم في بيئة تفاوضية اجتماعية، ويرى فيجوتسكي بأن التعلم يُنشط مجموعة من العمليات العقلية عندما يكون التلميذ في بيئة تفاعلية وتعاونية وتفاوضية مع الآخرين، ومع البيئة، ومع أقرانه، وبالتالي تساعد التلاميذ في حل المشكلات واتخاذ القرارات بشأنها، ومن الآثار المترتبة على تنمية المهارات الاجتماعية من منظور النظرية البنائية ما يلي: (pan American Health Organization,2001,19)

١- تعد مجموعات التعلم التعاونية أساس لتعلم المهارات الاجتماعية.

٢- تبرز أهمية تنمية المهارات الاجتماعية البنيوية في السياق الثقافي، وفي غرس المعنى الواقعي والحقيقي، وذلك من خلال مشاركة التلاميذ أنفسهم وتفاعلهم مع المعارف الواقعية في البيئة الثقافية الخاصة بهم.

٣- يتم تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية من خلال تفاعل التلاميذ مع البيئة الاجتماعية المحيطة بهم.

وفي ضوء ما سبق، تم الاستناد إلى العلاقة بين المهارات الاجتماعية والنظرية البنائية في إعداد الدروس، وإعداد بطاقة المهارات الاجتماعية المتضمنة مهارة التعاون ومهارة التواصل اللفظي، مهارة اتخاذ القرار، واستندت الباحثة أيضاً إلى ما سبق في تفسير النتائج التي أسفر عنها البحث.

ولكي يتم تنميتها بصورة فعالة لا بد من توضيح خصائص المهارات الاجتماعية، وتتضح الإجابة عن التساؤل فيما يلي.

٣-٤ - خصائص المهارات الاجتماعية:

هناك عدة خصائص أساسية مميزه لمفهوم المهارات الاجتماعية أهمها ما يلي :

١) يشتمل مفهوم المهارة الاجتماعية على البراعة Proficiency والكفاءة Competence والخبرة في أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية، ومختلف أشكال تفاعلاته مع الآخرين.

٢) العنصر الجوهري في أي مهارة اجتماعية هو القدرة على تحقيق نتيجة فعالة في الاختيارات من أجل الوصول إلى هدف مرغوب .

٣) تشتمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد على الضبط المعرفي لسلوكه .

٤) يهدف الفرد من وراء سلوكه الحصول على التدعيم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي.

٥) تتحدد المهارات الاجتماعية في ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد، وخصاله، وفي إطار الملائمة للموقف الاجتماعي (عبد الله، ٢٠٠٠ : ٢٥٢-٢٥٣). وتتساءل الباحثة عن كيفية تنمية المهارات الاجتماعية، وتتضح الإجابة عن التساؤل فيما يلي.

٣-٥ - أساليب تنمية المهارات الاجتماعية :

إنّ المهارات الاجتماعية لدى الفرد ليست مهارات نظرية وموروثة ولكنّها مهارات يتعلمها الطفل ويكتسبها عند التفاعل الاجتماعي وفقاً لمعايير اجتماعية وثقافية خاصة بكل مجتمع تنظم أساليب وطرق التفاعل البينشخصي بين التلامذة.

ويتعلّم الفرد المهارات الاجتماعية من خلال التعامل والتفاعل في المواقف الاجتماعيّة المختلفة، ومن خلال الملاحظة وتقليد سلوك الآخرين، وخاصة الوالدين والرفاق الذين يعدون بمثابة النماذج التي تتشكل من خلالها سلوكيات الطفل وتقيّم وتعدّل طبقاً لمدى ما يحققه من نجاح أو فشل، حيث يتم تعلّم المهارات الاجتماعيّة أساساً من خلال النماذج والأمثلة التي يعيشها الطفل في حياته، والموجودة في بيئته ومن حوله ومن خلال الطرق والأساليب التي يستجيب بها الآخرون لسلوكيات الطفل، فيعملون على تدعيمها أو كفّها(المطوع، ٢٠٠١ ، ٣٠).

واقترح (أبو حجر، ٢٠٠٦) خطوات ونشاطات ضرورية لتنمية المهارات الحياتية واكتسابها لدى التلامذة تتمثل في ضرورة استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريسية مناسبة، تحفّز قدرات التلامذة الابتكارية وتحترم أفكارهم مشاركتهم وتهيئ البيئة الصفيَة المناسبة لظهور ابتكارات التلامذة، كما أن تحويل تنمية التفكير الابتكاري للتلامذة إلى ممارسات واقعية داخل الصفوف الدراسية يستدعي من المعلم سلوكيات تشمل مايلي:

١- تعريض التلاميذ لمثيرات مناسبة تجعل التلميذ يحاول التوصل للإجابة وذلك عن طريق التساؤلات المثيرة للتفكير مثل: الأسئلة التباعديّة، والأسئلة في المستويات المعرفية العليا وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير الطويل الذي يُعتبر ضرورياً لهم لكي يكونوا واثقين في طرق تفكيرهم وحلولهم.

٢- بناء بيئة صفيّة مثيرة للتفكير الإبداعي تشجع التلامذة على حب الاستطلاع وارتياد المجازفات الفكرية وتوليد الأفكار المتعدّدة، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن مشاعرهم ومرئياتهم، وتتّسم ايضاً باحترام آراء وأفكار التلاميذ.

٣- استجابة إيجابية من المعلّم تساعد على المحافظة على التفكير، وفتح الطرق المتنوعة للتفكير.

٤- أن يكون المعلّم نموذجاً يُقتدى به في سلوكه أثناء معالجة المادة موضوع التعلّم في الموقف الصفّي(أبو حجر، ٢٠٠٦، ١١٠).

ومن ناحية أخرى فقد دعمت هيئة اليونيسيف مدخل فهم المهارات الاجتماعية وذلك باتّباع ما يلي:

- تحديد المهارات الاجتماعية: وتشمل مجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية والتبادلية الشخصية بشكل يجعلها تتصل مع بعضها، فمثلاً قد تشتمل على صنع القرار، كمكون للتفكير التقديري والإبداعي وتحليل القيم.
- تحديد المحتوى المعرفي للمهارات الاجتماعيّة: وذلك من خلال اختيار محتوى له علاقة بالمهارة مع مراعاة التوازن بين ثلاثة عناصر وهي (المعرفة، والاتجاهات، المهارات).
- تحديد الأساليب التدريسية: حيث لا يحدث التعلّم المبني على المهارات دون وجود تفاعل بين المشتركين في العمليّة التعليميّة(عبد المعطي ومصطفى ، ٢٠٠٨، ١١٦).

كما أنّ اكتساب المهارات الاجتماعيّة يتطلب أن يشترك فيها التعلم التعاوني، ودعم الأقران، ونمذجة المهارات بواسطة الأقران والبالغين، كما تتضمن الأساليب الممكنة لاكتساب المهارات الاجتماعية لعب الأدوار، وتحليل الموقف الاجتماعي، والعمل في مجموعات صغيرة، والمناظرات وممارسة الألعاب(نشوان، ٢٠١٠، ٢٤٧).

مما سبق ترى الباحثة أنه يمكن تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلامذة من خلال استخدام استراتيجيات التعلم البنائي التي تعمل على تفعيل دور التلميذ في العملية التعليمية، ومن هذه الاستراتيجيات دورة التعلم الخماسية(نموذج بايبي) وغير ذلك من الأساليب التي تجعل الدراسة فعّالة وإيجابية ومرتبطة مع مواقف الحياة، ويمكن توضيح أنواع المهارات الاجتماعية فيما يلي.

٣-٦- أنواع المهارات الاجتماعية :

لقد قام علماء التربية وعلم النفس بإجراء دراسات تربوية ونفسية عديدة للتوصل إلى مهارات لابد من تعليمها للمراهقين ليواجهوا بها الحياة الدراسية، والمنزلية، المستقبلية، والأقران، وتتمثل هذه المهارات في:

١- مهارات اجتماعية مبتدئة مثل (الإصغاء أو الاستماع، البدء في الحوار، تشكيل الحوار طرح السؤال).
٢- مهارات اجتماعية متقدمة مثل (طلب المساعدة، الاندماج مع الآخرين، إعطاء التوجيهات).
٣- مهارات لازمة للتعامل مع المشاعر مثل (اعرف مشاعرك، فهم مشاعر الآخرين).
٤- مهارات تشكل بدائل للحالة العدائية عند المراهقين مثل (طلب الحديث، المشاركة، المناقشة).
٥- مهارات لازمة للتعامل مع الضغط والإجهاد مثل (تقديم الشكوى، التعامل مع الأفراح).
٦- مهارات التخطيط مثل (التقرير لعمل شيء، تحديد سبب المشكلة، وضع هدف).
(العيداني،١٩٩٦،١١) .

ويقدم موس Moos أنواع أخرى للمهارات الاجتماعية تتمثل في:

١- مهارات اجتماعية تساعد على بدء وتسهيل العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها بين الأشخاص مثل (تكوين صداقات، والعلاقات المتجانسة مع الأسر والتي تمثل مكافأة في حد ذاتها).
٢- مهارات اجتماعية تشجع وتدعم الالتزام بالعلاقات الهامة أو النظم الاجتماعية الهامة والشعور بالرضا من ذلك، مثل (التواصل الإيجابي، ومهارات حل الصراعات في نطاق العمل الجماعي أو دخل الأسرة).
٣- مهارات اجتماعية تساعد في الوقاية من تهميش الآخرين لحقوق الطفل أو تعوق التعزيز، مثل(القدرة على الإصرار أو الرفض).
٤- مهارات اجتماعية تؤدى إلى التعزيز وتقلل من التغذية الراجعة السلبية لأنها ترتبط بالمعارف والتوقعات الثقافية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي (Moos,2000:370).

كما يقدم هايز Hayes أنواع أخرى للمهارات الاجتماعية تتمثل في :

١- المهارة في إدراك تعبيرات الوجه والدلالات اللفظية.
٢- المهارة في المتابعة اللفظية .
٣- المهارة في تقديم المساعدات للآخرين وتلقي ما يبدون من ملاحظات.
٤- المهارة في استرجاع المعلومات.

٥- المهارة في إدراك البيئة المحيطة.

٦- المهارات التنظيمية (Hayes,1994, 3).

إنّ المهارات الاجتماعية تتنوع حسب الأشخاص واحتياجاتهم (Bohart &Tood,1998:196)

٣-٧- مكونات المهارات الاجتماعية :

تمثل المهارات الاجتماعية بمكوناتها الفرعية المختلفة متغيراً نفسياً هاماً يفيد في أن يكون مؤشراً جيداً للصحة النفسية للفرد، وتوضح ما لدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاءة اجتماعية عالية، والتي تعكس نظاماً متناسقاً من النشاط الذي يستهدف الفرد منه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين(أحمد،٢٠٠٦)، (شقير ، ١٩٩٧، ٣٢).

هذا وقد تناول العديد من الباحثين عناصر أو مكونات المهارات الاجتماعية من زوايا متعددة.

تصنيف Riggio عام ١٩٨٩ لمكونات المهارات الاجتماعية:

والذي يرى أن المهارات الاجتماعية هي مهارات اتصال اجتماعي وتنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

- مهارات الإرسال(Skills in sending) أوما يعرف بالتعبيرية Expressivity وتُشير إلى المهارة التي يتصل بها التلامذة معاً.
- مهارات في الاستقبال (Skills in receiving) أو ما يعرف بالحساسية (Sensitivity) وتعبر عن المهارة التي نفسر بها صيغ أو رسائل (Messages) التواصل مع الآخرين.
- مهارات التحكم والضبط والتنظيم (Skills in Regulating or controlling) أو ما يعرف بالضبط (Control) وتعبر عن المهارة التي بها يصبح التلامذة قادرين على تنظيم (Regulate) عملية التواصل في المواقف الاجتماعية.

ويوضح شكل رقم (٧) المكونات الثلاث للمهارات الاجتماعية



شكل رقم (٧) نموذج ريجيو Riggio عام ١٩٨٩ لمهارات الاتصال الاجتماعي

(من خلال السيد السمادوني، ١٩٩٤، ٤٥٥)

وهذه المهارات الاتصالية الثلاث تظهر في جانبين من جوانب السلوك هما:

الجانب الاجتماعي ويختص بالاتصال اللفظي.

الجانب الانفعالي ويختص بالاتصال غير اللفظي(الزيتوني، ٢٠٠٥، ٨٨).

يصنف بيلاك وآخرون المهارة الاجتماعية إلى ثلاث مكونات هي :

١- مهارات المحادثة : الفرد الذي لديه مهارات المحادثة هو الشخص الذي يستطيع أن يبدأ المحادثة ويستمر فيها وينهيها، وتشمل مهارة الاستمرار في المحادثة ثلاثة عناصر هي (إلقاء الأسئلة على الآخرين – إعطاء معلومات للآخرين – الاستماع الجيد) .

٢- المهارات التوكيدية : الفرد الذي لديه المهارات التوكيدية هو الشخص الذي يستطيع أن يعبر بحرية عما يريد ، وتقسم المهارات التوكيدية إلى نوعين هما :

- مهارات التوكيد الموجب ، وهى المشاعر الايجابية نحو الآخرين مثل مهارات المجاملة من مدح وثناء على الآخرين لإنجازاتهم وما يمتلكونه من أشياء مادية ، ومهارات التعاطف وهى المشاركة الوجدانية للآخرين في مواقف الفرح والألم، وتقديم مبررات للسلوك الذي يسلكه الشخص عندما يخطئ في حق الآخرين .
- مهارات التوكيد السلبي، وهى مشاعر الرفض والاستياء والدفاع عن النفس : مثل رفض الطلب غير المنطقي، والاحتجاج، وطلب سلوكيات جديدة، والتعبير عن الغضب، والتفاوض للوصول إلى الحل.

٣- مهارات الإدراك الاجتماعي : الفرد الذي لديه مهارات الإدراك الاجتماعي هو الشخص الذي يستطيع أن يعرف متى وأين وكيف يصدر الاستجابات المختلفة، وتشمل فهم الإشارات الاجتماعية، والانتباه، والتنبؤ أثناء التفاعل(الزيتوني ، ٢٠٠٥:٨٧) .

ويصنفها شوقي (٢٠٠٣) إلى:

١- مهارة توكيد الذات: وتتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق وتحديد الهوية، وحمايتها، ومواجهة ضغوط الآخرين.

٢- مهارات وجدانية: وتسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتقرب إليهم ليصبح الشخص أكثر قبولاً لديهم. ومن المهارات الرئيسية في هذا السياق التعاطف، والمشاركة الوجدانية.

٣- المهارات الاتصالية: وتنقسم بدورها إلى قسمين:

- مهارات إرسال: وهى تعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظياً أو غير لفظياً من خلال عمليات نوعية كالتحدث، والحوار، والإشارات الاجتماعية.
- مهارات استقبال: وتعنى مهارة الفرد في الانتباه وتلقى الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين وإدراكها وفهم مغزاها، والتعامل في ضوئها.

٤- مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وهى تُشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي خاصة في مواقف التعامل الاجتماعي مع الآخرين وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد.

وتعددت التصنيفات التي اهتمت بالمهارات الاجتماعية ومن أهم هذه التصنيفات:

تصنيف هاني عتريس (كاشف وعبد الله، ٢٠٠٧، ٢٧)

أوضح أن المهارات الاجتماعية يمكن تصنيفها إلى:

أ- مهارات الاتصال اللفظي: وتتركز هذه المهارات حول أدب الحديث والحوار، وأن تكون أشكال الكلام وصيغ الاتصال اللفظي موافقة للآخرين ويندرج تحتها مهارات المودة، والحفاظ على تقدير الذات، وتجنب صيغة الأوامر عند التعامل مع الاخرين.

ب- مهارات الاتصال غير اللفظي: وتشمل الحيز بين الشخص ويشير إلى المسافة التي تفصل بين طرق التفاعل ويتخذ أربع صور هي حيز العلاقات شديدة الخصوصية، حيز العلاقات الشخصية، الحيز الاجتماعي، والحيز العام.

تصنيف جونز وزملائه(Jones ,Sheridan& Binns,1993)

صنف جونز وزملائه المهارات الاجتماعية إلى:

١- مهارة الحب والمحافظة عليها.

٢- مهارة الإفصاح عن الذات.

٣- مهارة الاستماع والاستجابة للمساعدة.

٤- مهارة التغلب على الخجل وعمل علاقات طيبة مع الاخرين٠

٥- مهارة اختيار الأصدقاء وبدء الصداقة٠ ٦- مهارة التحكم في الغضب٠

تصنيف آشر (Asher) (عبد الله ، ٢٠٠٠، ٢٥٤) صنف آشر المهارات الاجتماعية إلى أربعة أنواع:

١- مهارة المشاركة: وتشمل الاندماج مع الآخرين، وبدء النشاطات والمشاريع والمباريات ومحاولة بذل أقصى جهد٠

٢- مهارة التعاون: وتشمل تلبية الاحتياجات والمساهمة في المباريات والأدوات واللوازم والاحتياجات المادية وتقديم اقتراحات لأية مشكلة تواجه المجموعة٠

٣- مهارة الاتصال: وتشمل التحدث مع الآخرين والتعبير عن الذات والتساؤل عن الأشخاص الآخرين والإنصات عندما يتحدث شخص آخر.

٤- مهارة التأييد والمساندة: وتشمل إعطاء الاهتمام الكافي للشخص الآخر وتشجيعه عندما يقول شيئاً لطيفا أو ودياً والابتسام والمداعبة المرحة٠حيث اختارت الباحثة ثلاث مهارات اجتماعية في هذا البحث في مادة الدراسات الاجتماعية وهي (مهارة التعاون، والتواصل اللفظي، ومهارة اتخاذ القرار).

وسنتحدث عن المهارات الاجتماعية التي تم تناولها في البحث الحالي بقدر من التفصيل:

- **مهارة التعاون co operation:**

تشتق كلمة تعاون من كلمتين لاتينيتين فكلمة Co تعني معاً together، وكلمة operation وتعني عمل Work، التعاون هو عملية اجتماعية وهو الشكل الرئيسي للعلاقات والتفاعل داخل الجماعات، فالناس لا يستطيعون أن يجتمعوا على غير تعاون، أو دون أن يشتركوا معاً في العمل من أجل السعي وراء المصالح المشتركة.

و يُقصد بالتعاون اشتراك فردين أو أكثر، أو جماعتين أو أكثر لإنجاز عمل معين أو تحقيق غاية أو هدف مشترك(رشوان، ١٩٩٩، ١٠٥).

وعرّفه ميلر Maller الموقف التعاوني بأنه الموقف الذي يثير الفرد ليبذل أقصى جهد لديه مع الأعضاء الآخرين في الجماعة من أجل تحقيق الهدف من الموضوع، حيث تكون مشاركة

الأعضاء في تحقيق الهدف متساوية كي تُقسّم المكافأة عليهم بالتساوي في نهاية الموقف (الجبري و ديب، ١٩٩٨، ٢٩).

ويضيف روبين سميث أن التلاميذ أثناء ممارستهم للألعاب داخل المدرسة يتم التعاون فيما بينهم فمثلاً عند متابعة التلاميذ أثناء قيامهم بمهمة ما يتعلمون أهمية التعاون مع أقرانهم من خلال إعطاء أو تبادل الأدوار من واحد إلى آخر وكيفية التعود على حل المشكلات واكتساب التلميذ لمهارة التعاون لا يمكن أن يتم في مواقف فردية أو عن طريق التلقين فقط، فلا بد أن يشترك التلميذ مع الآخرين(Smith RK,2002,179)

ويأخذ التعاون بين الأطفال ثلاثة أشكال:

- التعاون من أجل الإنجاز: والمقصود به أن يتعاون الأطفال بعضهم مع بعض من أجل إنجاز مسؤولية أو مهمة أو عمل أسند إليه مثل ترتيب الصف أو تنظيف مكان ما ويبدأ من الأسرة حيث تُعوّد أبنائها على تحمل المسؤولية والمشاركة فيتعود التعاون.

- التعاون اللفظي: ويُقصد به أن يقبل الطفل التحدث مع الآخرين والاستماع إليهم ويظهر هذا الشكل من أشكال التعاون بين الأطفال أثناء أداء الأدوار واللعب حين يختار كل طفل الدور الذي يرغب في أدائه.
- اللعب التعاوني: وهي مرحلة يمر بها الأطفال حيث يسود بينهم التعاون بكل معانيه ويظهر التعاون في قابلية هؤلاء الأطفال للعب مع بعضهم واللعب في ألعاب جماعية محددة ويبدأ اللعب التعاوني بألعاب تتطلب التفاعل الثنائي بين طفل وآخر، ثم محاولة النجاح في اللعب سعياً وراء تثبيت هذه المهارة في سلوكيات الأطفال (بهادر، ١٩٩٤، ٤٨).

ويتصف الموقف التعاوني بعدة خصائص وجدانية ومعرفية.

- الخصائص الوجدانية: يتسم الموقف التعاوني بوجود علاقة إيجابية بين التلاميذ كما يتسم بوجوده مع الجماعة والاشتراك في المنافسات الجماعية.
- الخصائص المعرفية: يتميز الموقف التعاوني بوجود مناقشات بين أعضاء الجماعة للتوصل إلى أفكار ومعلومات متفق عليها.

وترى الباحثة أنه يمكن تنمية مهارة التعاون من خلال قيام المعلمين بالمدارس بتدعيم السلوك التعاوني للتلاميذ عن طريق الأنشطة المدرسية ذات الطابع التعاوني.

- **مهارة الاتصال والتواصل اللفظي:**

تعد مهارات الاتصال من مهارات عمليات العلم الضرورية في تدريس منهاج الدراسات الاجتماعية، وتعمل مادة الدراسات الاجتماعية على تعزيزها وتعميقها لدى التلاميذ، تُبنى مهارات الاتصال على عمليات أخرى، منها: الملاحظة، والتصنيف، والقياس إلى حد كبير، ويمكن تعريف مهارات الاتصال اللفظي بأنها مساعدة التلميذ على نقل أفكاره وترجمتها شفهياً أو كتابياً أو على هيئة جداول أو رسومات أو لوحات، وتتضمن المهارات الفرعية يُمكن إيجازها فيما يلي: (زيتون، ٢٠١٠، ٢٨١) و(الآغا و اللولو، ٢٠٠٩، ٤٩) و(سعيدي و البلوشي، ٢٠٠٩، ٦٦) و(زيتون، ٢٠٠٨، ٢٣٢) و(خطابية، ٢٠٠٥، ٢٧)

١- القدرة على التعبير العلمي، وفهم الأفكار وتدوينها، وإدخالها في البنية المعرفية، وتوضيحها من خلال الأمثلة.

٢- الألفة مع مفاهيم وتعميمات العلوم والتقانة ومفرداتها.

٣- وضع تفسيرات الأشياء وبيان الأسباب ووصفها.

٤- تنظيم المعارف في جداول أو رسومات أو صور أو رموز أو معادلات أو لوحات علمية أو تقارير بحثية مُبسطة.

٥- توضيح العلاقات من خلال الرسم البياني وقراءتها، وعرض النتائج.

٦- كتابة خطوات (إجراءات) طريقة معينة.

٧- استخدام العلاقات الرياضية لوصف وتفسير النتائج.

٨- إيجاد الأماكن على الخريطة ووصفها.

٩- المشاركة في حلقات النقاش، والندوات العلمية.

١٠- إنشاء رسومات وخرائط، وأشكال.

١١- يُعرّف مفهوماً أو مصطلحاً علمياً تعريفاً إجرائياً إذا لزم الأمر.

١٢- يُركب نماذج أو معارض بدقة ما أمكن ذلك.

١٣- شرح العلاقات السببية من خلال إدراك وفهم الطلاب لرموزهم وأفكارهم، وعرضها بطريقة مفهومة.

وللمعلم دور بارز في توظيف مهارات الاتصال والتواصل في العملية التعليمية- التعلمية من خلال مبادرته المستمرة لبناءعلاقة تواصل فعّال وشراكة أساسها الاحترام المتبادل وتقبل الآخرين، ويُحسن الإصغاء إلى تساؤلات الطلاب ويتقبلها، ويعمل على تنمية مهارة الاستماع وإدارة الحوار والنقاش، وممارسة الاتصال بشكليه الأفقي والعمودي لتعزيز التفاعل الاجتماعي، وتوظيف أنواع الاتصال اللفظي وغير اللفظي(زيتون، ٢٠٠٢، ٣٦٨)

وتمّ تعريف مهارات التواصل اللفظي في البحث الحالي بأنه المواقف التي تُعزز من قدرة التلميذ على التواصل مع الموضوعات المرتبطة بدعائم الاقتصاد في سورية وذلك من خلال نقل أفكاره وترجمتها على هيئة جداول أو صور، والتفاعل مع زملائه بمشاركتهم في طرح التساؤلات ومناقشتها، وكتابة الإجراءات، وتفسير المفاهيم، وتلخيص المواقف، وتم تحديد إجراءات قياسها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد خصيصاً لذلك.

وفي ضوء ما سبق، تم تضمين مهارات التواصل اللفظي والمواقف المرتبطة بها في القائمة المعدة، وفي بنود الاختبار المعد خصيصاً لذلك.

- **مهارة اتخاذ القرار:**

يُعرف(أبو حجر، ٢٠٠٦، ٧٧) مهارة اتخاذ القرار بأنها المهارة التي تساعد التلامذة على التعامل بإيجابية مع المشكلات التي تواجههم و تمكنهم من اتخاذ القرار البناء والمناسب بطرق إبداعية وأسس علمية.

وتُعرّف الباحثة مهارة اتخاذ القرار بأنها: المفاضلة بين عدة حلول لمواجهة مشكلة محددة، ومن ثمّ اختيار الحل الأمثل من بينها.

واتخاذ القرار هو عملية ديناميكية مستمرة تهدف إلى إحداث تغييرات جوهرية في النظام التقليدي، أو الوصول إلى نتائج إيجابية حول قضية أو موقف، أو الوصول إلى حل مناسب حول مشكلة معينة بالاعتماد على معلومات وبيانات صحيحة(محمد، ٢٠٠٥، ١٣٠).

وحددت (اليونيسيف ،٢٠٠٤، ٢٢) عدداً من الخطوات لمهارة اتخاذ القرار وهي:

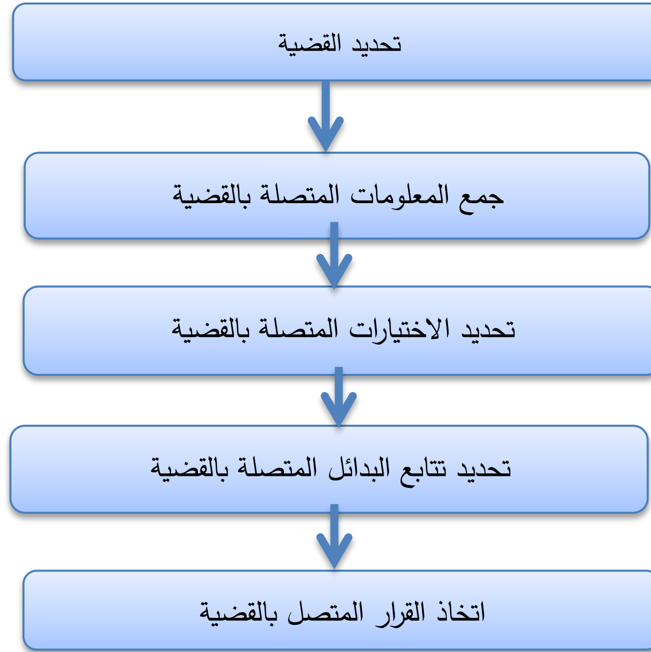
١- تقييم المعلومات والنصائح من أجل اتخاذ القرارات عن معرفة.

٢- تقييم النقاط الإيجابية والسلبية في الآراء المختلفة.

٣- تغيير القرارات لتتأقلم مع الأوضاع الجديدة.

وأيضاً تتطلب مهارة اتخاذ القرارعدة خطوات يمكن إيجازها فيما يلي: (وزارة التربية والتعليم السعودية، ٢٠٠٧، ٣١) و(ملحم، ٢٠٠١، ٢٢٤) و(علي، ٢٠٠٣، ١٦٨) و(جروان، ٢٠٠٢، ١١٦) مصطفى، ٢٠٠١، ١٩٤) و(مصطفى، ٢٠٠٢، ٦٩)

وتم تحديد خطوات مهارة اتخاذ القرار في الشكل التالي:



شكل(٨) خطوات مهارة اتخاذ القرار

وتم تلخيص الخطوات المناسبة لمهارة اتخاذ القرار من خلال تحديد الهدف وتشخيص البدائل المتاحة ومن حيث نتائجها ومصادرها وتنظيم البدائل بإعطائها درجات وفقاً لأهميتها ومراجعة البدائل وتقويمها واتخاذ القرار المناسب(باير، ٢٠٠٧، ٢٤٣).

وتم أخذ ذلك بعين الاعتبار أثناء إعداد مقياس مهارة اتخاذ القرار وخصوصاً في اقتراح المواقف وتنظيم البدائل.

وفي هذا السياق تتساءل الباحثة عن الأخطاء الشائعة التي تعوق تنمية مهارة اتخاذ القرار بفاعلية، وآلية التغلب عليها، وتتضح الإجابة عن التساؤل فيما يلي.

وتمّ سرد مجموعة من الأخطاء الشائعة التي تعوق تنمية مهارة اتخاذ القرار فيما يلي:(نوفل، وسعيفان، ٢٠١١، ٢٠١)

١- اتخاذ القرار المتسرع دون تفكير.

٢- اتخاذ القرار دون معلومات، وبالتالي يكون القرار ضيق الأفق.

٣- اتخاذ القرار من خلال معلومات وأفكار غير منظمة وغير متصلة بالقضية أو بالمشكلة، وبالتالي يكون القرار متشتتاً غير مُركز.

٤- اتخاذ القرار من خلال الوقت غير الكافي لعملية استقصاء المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار تجاه قضية معينة.

وفي ضوء ماسبق، تمّ أخذ الأخطاء الشائعة التي تم سردها بعين الاعتبار، وذلك أثناء إعداد قائمة مهارة اتخاذ القرار المتضمنة المواقف المرتبطة بالموضوعات وبناء المواقف في ضوء مقياس.

وتكمن أهمية تنمية اتخاذ القرار في المعلومات التي تتوافر لدى التلاميذ والتي تلعب دوراً أساسياً في اتخاذ القرار، وعلى اعتبار أنها تحدد أبعاد المشكلة، وتسهم في اقتراح الحلول البديلة التي يمكن اختيار أحدها لحل المشكلة، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب، وتعتمد عملية الاختيار بين البدائل على تقدير كل بديل من حيث الإيجابيات والسلبيات، وذلك من خلال توفر المعلومات والبيانات الصائبة والحديثة والمتنوعة، وذلك لأن مهارة اتخاذ القرار عملية مركبة ومتشابكة وتستند إلى معلومات من مصادر مختلفة، وتكون خاضعة للاختبار لبيان مدى صدقها أو عدم صدقها، وفي ضوء ما سبق يأتي دور المعلم في تدريب التلاميذ على اكتساب المعلومات وكيفية الحصول عليها وإعطائهم الفرصة الكافية لاتخاذ القرار المناسب(مصطفى، ٢٠٠٢، ٦٨).

وإذا كان المعلم يريد مساعدة التلاميذ على اتخاذ قرارات منطقية بأنفسهم، فعليه أن يعرض عليهم البدائل التي يمكن أن يفهموا مترتباتها، لأنهم دون ذلك الفهم لا يتخذون قراراً منطقياً ومع استمرار التدريب يمكن زيادة عدد البدائل ودرجة تعقيدها بحيث تعزز ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على اتخاذ القرارات الصائبة(جروان، ٢٠٠٢، ١١٩).

وفي ضوء ما سبق، تم بناء مقياس مهارة اتخاذ القرار في ضوء مجموعة من البدائل وزيادة درجة تعقيدها وفقاً لمستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

ومن العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار:

تذخر الحياة اليومية بالعديد من المواقف التي تحتاج لاتخاذ قرارات، وبعض هذه القرارات روتيني، ولا يحتاج إلى تفكير لتنفيذه، بينما البعض الآخر يحتاج إلى تخطيط ومهارات تفكير خاصة، وهنالك عدد من العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار منها:

- حالة النضج الذهني عند الفرد.
- الأهداف التي يسعى إليها.
- الموارد التي يمتلكها.
- القيم التي يعتنقها.
- مستوى التطلع المنشود(الطموحات) (عبد الكريم، ٢٠٠٤، ٣٨٠).

وتنطوي مهارة اتخاذ القرار على عناصر إبداعية يمكن إيجازها فيما يلي:(جروان، ٢٠٠٢، ١١٩)

١- توليد البدائل.

٢- التنبؤ بالآثار الإيجابية على اخيار بديل معين دون غيره.

٣- إدراك الأولويات الشخصية قبل كل شيء، لأنها تشكل عاملاً مؤثراً في كل القرارات التي يتخذها التلميذ.

وتمّ أخذ العناصر الإبداعية التي تمّ سردها بعين الاعتبار في بناء المواقف الاجتماعية المرتبطة بمهارة اتخاذ القرار، وبالتالي تعود الفائدة على المعلم والتلميذ في آلية التعامل مع مهارة اتخاذ القرار وإتاحة الفرصة للتلاميذ لاتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الحياتية.

٣-٨- دور المناهج في تنمية المهارات الاجتماعية:

إننا في حاجة إلى تحقيق التكامل بين المدرسة والحياة، وربط حاجات التلميذ ومواقف الحياة باحتياجات المجتمع، وحتى يعيش المواطن العربي حياته بشكل أفضل لا بدّ من اكتساب مهارات الحياة لتشكل أفراداً قادرين على التكيّف والتفاعل بفاعليّة مع هذه المتغيرات من خلال تدريبه على العديد من المهارات، ومهارة الحياة لازمة لكل فرد حتى تمكنه من الارتباط بالمجتمع العالمي، والتعرف على القضايا العالمية، واكتساب أنماط حياة الشعوب الأخرى(عبيد، ٢٠٠٨، ١٢).

وتضيف الباحثة أنّ المهارات والمنهاج يرتبط كل منهما بالآخر، ومن ثمّ لا يمكن أن نتعلم أي جزء منهما بعيداً عن الآخر، فالتلميذ بحاجة إلى المهارات لفهم المحتوى واستيعابه وهو أيضاً بحاجة للمنهاج كمادة يُجري عليها العمليات العقلية التي تساعده على اكتساب وتنمية المهارات، وأيضاً لكل مهارة جانباً نظرياً إذا عرفها التلميذ عن طريق المنهاج فإنه يكتسبها بدرجة أسرع ويتقنها بشكلٍ أفضل.

٣-٩- المدرسة وتنمية المهارات الاجتماعية:

تعد المدرسة البيئة الثانية للفرد وفيها يقضي جزءاً كبيرا من حياته يتلقى فيها ألواناً من العلم والمعرفة، فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد وتقرير اتجاهاته وسلوكه، وهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية والتعليم، ونقل الثقافة وتوفير الظروف المناسبة لنمو التلميذ جسمياً وعقلياً وانفعاليّاً وإجتماعياً، ففيها يتلقى النشئ المعارف والمهارات كما يتعلمون الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والتمسك بالحقوق وأداء الواجبات والولاء للمجتمع الذي يعيشون فيه ٠

كما أن للمدرسة دوراً أساسي في عملية الضبط والتكامل الاجتماعي والتربية الاجتماعية، خاصة في المجتمعات التي تتميز بتغير تكنولوجي واجتماعي سريع حيث يجب أن يكون أعضاؤها على درجة عالية جداً من الاتفاق على المعايير والقيم الاساسية٠

ومن هنا تهدف المدرسة إلى:

- مساعدة التلاميذ على تحقيق النمو السوي جسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً حتى يصبحوا مواطنين مسؤولين عن أنفسهم ووطنهم وحتى يفهموا بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية بكافة مستوياتها٠
- أن تكون مركزاً لتبادل كثير من التفاعلات الاجتماعية وتنمية كثير من القيم والمفاهيم لدى التلاميذ٠
- تنمية العادات الصحية السليمة التي تساعد الأطفال على الاحتفاظ بأبدانهم ووقايتها من الأمراض والأخطار.
- نقل المعايير والقيم الاجتماعية، وإكسابهم الأساليب التي يستطيع بها الفرد التنبؤ بسلوك الآخرين من أعضاء المجتمع(دبور، ٢٠٠١، ٥٣).

طرائق تنمية المهارات الاجتماعية في المدرسة:

يمكن تنمية المهارات الاجتماعية في المدرسة عن طريق النشاط المدرسي، ومقررات الدراسات الاجتماعية كالآتي:

النشاط المدرسي وتنمية المهارات الاجتماعية :يُعرف النشاط التعليمي بأنه: كل نشاط يقوم به المدرس أو التلاميذ أو كلاهما بقصد تدريس أو دراسة الدراسات الاجتماعية سواء كان هذا النشاط داخل المدرسة أو خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة.

فالنشاط المدرسيُ يعتبر جزءاً من منهج المدرسة الحديثة فهو يساعد في تكوين عادات ومهارات اجتماعية وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التنمية الشاملة.

وللأنشطة المدرسية بأشكالها المختلفة دور كبير في إحداث عملية التفاعل الاجتماعي المدرسي من خلال اشتراك التلاميذ في جماعات النشاط من أجل إبداء مواهبهم وقدراتهم(أبوحجر، ٢٠٠٦، ١١٨).

محتوى الدراسات الاجتماعية وتنمية المهارات الاجتماعية:

للمواد الدراسية أهميتها في نقل الجوانب الاجتماعية وتحويلها إلى واقع يمارسه التلاميذ ومن هذه المقررات مقررات الدراسات الاجتماعية، لذلك فالأساس الاجتماعي من الأسس الهامة التي يقوم عليها المنهج الدراسي بصفة عامة، ولكي تسهم مقررات الدراسات الاجتماعية في تنمية الجوانب الاجتماعية لا بد أن تتضمن ما يلي:

١- حث التلاميذ على احترام الآخرين واحترام أعمالهم مهما كانت صغيرة.
٢- حث التلاميذ على احترام الآراء والمعتقدات والحقوق المشروعة.
٣- غرس روح التعاون والمشاركة الجماعية والعمل الجماعي وإنكار الذات وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ.
٤- البُعد بالتلاميذ عن الاتجاهات التي تضر بالمجتمع وحثهم على التمسك بالقيم السائدة.
٥- دفع التلاميذ إلى ممارسة النشاط الديني الذي يرتضيه المجتمع والخضوع لسلطات الدين وقوانينه عن رغبة وثيقة فيه، وتحقيق الظواهر العلمية وربطها بالجوانب الدينية.
٦- تأكيد معنى الحرية الحقيقة في نفوس التلاميذ، وعدم الإضرار بحقوق الآخرين ومصالحهم.
٧- فرض المناقشات الجماعية والمواقف العملية التي يشارك فيها التلاميذ، ويشرف عليها المعلم فهذه تؤدي إلى أن يتعلم التلاميذ:

أ- السلوك المهذب في المناقشة، وعدم اعتراض المتحدث، والاعتذار عن الأخطاء والاحترام والحب.
ب- عدم التعصب للرأي بغير حجة قوية، وعدم قبول الرأي الآخر إلا بعد الدراسة المتأنية.
ت- الحرية في التعبير عن الرأي وتنسيق الأفكار وتنظيمها والاستئذان قبل الحديث والدخول في المناقشات وحسن الاستماع لما يُقال(الخزرجي،٢٠١١، ٨٩).

وتحتوي مقررات الدراسات الاجتماعية معظم الأشياء السابقة التي تساعد على نمو الجوانب الاجتماعية للتلميذ، ولهذا يجب على معلم الدراسات الاجتماعية التركيز على نمو هذه الجوانب الاجتماعية وعدم إغفالها أثناء تدريسه للموضوع، فمواقف تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية يمكن أن تساعد في تنمية العديد من المهارات الاجتماعية مثل العمل الجماعي واتخاذ القرار والتواصل اللفظي وتكوين الصداقات والتعاون وغيرها من المهارات الاجتماعية. هذا بالإضافة إلى الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية الأخرى التي تسعى تدريس الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها.

معلم الدراسات الاجتماعية وتنمية المهارات الاجتماعية:

لمعلم الدراسات الاجتماعية دوره الأساسي في العملية التعليمية، حيث يقع على عاتقه عبء التربية العقلية والانفعالية والجسمية والاجتماعية للتلميذ، فهو يغرس في الأطفال اتجاهات تتأثر بطرائق غير مباشرة باتجاهاته التي اكتسبها من المجتمع الذي يعيش فيه، لذلك يجب أن يهتم بالسلوكيات الاجتماعية وتنميتها، يساعد التلميذ في كسب المهارات الاجتماعية المختلفة، وذلك عن طريق تقديم الخبرات التي تساعد على النمو الاجتماعي للتلميذ.

ولهذا ينبغي أن يوازن المعلم بين دوره كمعلم يتناول تدريس مجالات معرفية وبين دوره كقائد جماعي يعمل على تغيير سلوك التلميذ، ويمكن للمعلم أن يساعد في تنمية المهارات الاجتماعية من خلال أدواره التي يقوم بها، فهو دائم التأثير في التلميذ بداية من دخوله المدرسة وحتى تخرجه منها.

وتتحدد أدوار المعلم في تنمية المهارات الاجتماعية بالتالي:

- المعلم رائد اجتماعي دائم التأثير في التلاميذ حيث يجب أن يقدم القيم العامة وإن اختلف في السن أو الجنس أو الفلسفة.
- المعلم نموذج سلوكي يحتذي به التلاميذ ويتقمصون شخصيته.
- المعلم موجه سلوك، حيث يصحح سلوك التلاميذ إلى الأفضل عن طريق وضعهم في خبرات سلوكية مرغوبة.

- تهيئة المجال لإقناع التلاميذ، وإبداء مقترحاتهم والأخذ بالمعقول منها، والبعد عن سياسة الشدة والالزام.
- ازدياد اختلاط المعلم بالتلاميذ في الفصل وفي النشاط وفي الفناء، بحيث يكون بقدر كافي حتي لا يفقد المعلم شخصيته.
- قيام المعلم بالمجاملات اللازمة للتلاميذ في المناسبات المختلفة.
- اتباع المعلّم سياسة عادلة في معاملة تلاميذهم.
- اتساع صدر المعلم لاستماع شكاوى التلاميذ(أبوحلو وآخرون، ٢٠٠٨، ٦٩).

٣ -١٠- جوانب العجز والقصور في المهارات الاجتماعية:

انطلاقاً من استحالة أن يعيش الإنسان بمفرده وحاجته المستمرة إلى الآخر في سد حاجاته وفي تحقيق تكيفه، والشعور بالأمن والانتماء، ومع ما يتوفر للإنسان من قنوات اتصال عديدة بشقيها اللفظي وغير اللفظي، فإن نجاح الفرد في تحقيق علاقات اجتماعية سليمة، يعد قدرة من القدرات الإنسانية التي تختلف من فرد لآخر، وذلك لوجود الفروق الفردية بينهما، فنجد بعض التلامذة لا يجيدون فن تكوين علاقات صداقة مع الآخرين ويفضلون البقاء بمفردهم، وقد نجد البعض الآخر يفتقر إلى الحس المرهف الذي يجعلهم يراعون مشاعر الآخرين، فلا يختارون كلماتهم بعناية، وقد يجرحون الغير دون قصد، ويتعاملون معهم بخشونة وأنانية وعدوانية دون أي مراعاة لمشاعرهم، ويرجع ذلك كله إلى نقص المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين(عبد العال، ٢٠٠٢ ، ٧٩).

فانخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يجعل الفرد غير قادر على إقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء، وصعوبة في الإفصاح عن مشاعرهم، وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين، على نحو يستدعي ردود أفعال دفاعيه قد تؤثر سلباً على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم، وكذلك تفاقم الشعور بالفشل، وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران(شوقي ، ٢٠٠٣ ، ١٨).

وتتعدد أوجه العجز في المهارات الاجتماعية، فبعض العلماء يركز على العجز في الأداء وآخرون يؤكدون على ضعف السيطرة والبعض يرى بأن العجز سببه النواحي المعرفية، ولكن بوجه عام يمكن تصنيف جوانب العجز في المهارات الاجتماعية إلى أربعة أصناف على النحو التالي:

١- عجز في المهارة الاجتماعية: فبعض التلامذة ليست لديهم المهارة الهامة للتفاعل بطريقة ملائمة مع زملائهم مثل مهارة العمل الجماعي ومهارة التعاون مع زملائهم.

٢- عجز في أداء المهارة الاجتماعية : يوجد لدى التلامذة محتوى جيد من المهارات الاجتماعية لكنهم لا يستطيعون ممارستها عند المستوى المطلوب في حياتهم الاجتماعية وقد يرجع ذلك إلى نقص الحافز أو انعدام فرصة أداء السلوك بشكل مستمر.

٣- عجز في الضبط الذاتي المرتبط بالمهارة الاجتماعية: فبعض التلامذة لا توجد لديهم مهارات اجتماعية معينة تناسب مواقف معينة لأن الاستجابة الانفعالية تمنعهم من اكتساب المهارات الملائمة للمواقف، وعلى سبيل المثال قد يصعب على التلامذة أن يتفاعلوا مع أقرانهم لأن القلق الاجتماعي أو المخاوف المرضية قد تعوق تفاعلهم الاجتماعي.

٤- قصور في الضبط الذاتي عند أداء المهارة الاجتماعية: فبعض التلامذة لديهم المهارة الاجتماعية ولكنهم لا يؤدونها بسبب الاستجابة الصادرة عن الإشارات الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة، وهذا يدل على أن الطفل يعرف كيف يؤدي المهارة ولكن ليس بصفة متكررة، أي أن الطفل يتعلم المهارة ولكنه لا يظهرها بطريقة دائمة وهذا ربما يعود إلى الخوف أو القلق أو التوقعات المسبقة حول ردة فعل الآخرين الانفعالية إزاء ما يصدر منه من سلوك لفظي أو غير لفظي(أبوحلو، ٢٠٠٨، ١٧٨).

إن ضعف المهارات الاجتماعية المتعلقة بقدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة يؤدي إلى الإحباط ومشاعر الفشل والتعاسة.

تعقيب: في ضوء العرض السابق لمفهوم المهارات الاجتماعية وتصنيفاتها وأساليب تنميتها في المدرسة ترى الباحثة أن:

- المهارات الاجتماعية سلوكيات مكتسبة وبالتالي يمكن تعلمها وتنميتها.

- تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ تسهم في تحقيق بعض الأهداف التربوية مثل التفاعل الاجتماعي الايجابي مع الآخرين، المشاركة بفاعليّة في الأنشطة، تحمل المسؤولية واتخاذ القرار.
- يُعد تحسين السلوك الاجتماعي اتجاهاً مهماً للتعلم في المدرسة لذلك يجب أن يحتوي الموقف التعليمي على جوانب اجتماعية وأكاديمية معاً حتى يمكن بناء شخصية متكاملة.
- تعمل المدرسة على غرس روح التعاون في التلاميذ واحترام الآخرين واحترام أعمالهم والتمسك بالقيم السائدة في المجتمع.

خلاصة الفصل: تناول الفصل الثالث الإطار النظري في البحث، فقدّ وضّحت فيه مادّة الدراسات الاجتماعيِّة من حيث مفهومها، طبيعتها وأهميّتها، الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية الواجب تنميّتها لدى التلامذة، كمّا تمّ التعرّف إلى المهارات الاجتماعية المستهدفة في هذا البحث بشكلٍ مفصّل، وعوامل تنميّتها من خلال بعض الاستراتيجيات المنبثقة من الفلسفة البنائيّة، إضافةً إلى المبادئ والافتراضات التي تقوم عليها البنائيّة وتوضيح نموذج بايبي المستخدم في هذا البحث بمبادئه، وخطواته، وفوائده، ويعرض الفصل القادم إجراءات التصميم والتجريب الضروريّة لتعرّف فاعليّة هذا النموذج في التحصيل، وتنميّة المهارات الاجتماعيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من خلال مادّة الدراسات الاجتماعيِّة.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

تمهيد

أولاً: منهج البحث .

ثانياً: تصميم أدوات البحث و ضبطها .

- الخطة التعليمية القائمة على نموذج بايبي .
- اختبار التحصيل الدراسي .
- اختبار المهارات الاجتماعية .

ثالثاً: إجراءات التجريب النهائي .

رابعاً: المعاملات الإحصائية المُستخدمة .

تمهيد:

يتناول الفصل الآتي عرضاً للمنهج المستخدم في البحث، والإجراءات المنهجيّة المتّبعة للتحقّق من فرضيّات البحث والإجابة عن أسئلته، وذلك من خلال بناء أدوات البحث والتأكّد من صدقها وثباتها ومن ثمّ تجريبها استطلاعيّاً، إضافةً إلى أنّه يتضمّن إجراءات التجريب النهائي من حيث اختيار العيّنة وتنفيذ التجربة النهائيّة وصولاً إلى النتائج، وفيما يأتي عرضٌ مفصّلٌ لكلِّ ما سبق:

أولاً: منهج البحث:

أُعتمد في البحث الحالي المنهج التجريبي والذي يعتمد الطريقة العلميّة في حلّ المشكلات سواء كانت نظريّة، أو تطبيقيّة، أو تطوير بنية التعلّم، وأنظمته المختلفة، من خلال التحكّم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسيّة، باستثناء متغيّرٍ واحد، إذ يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره بهدف تحديده وقياس تأثيره في العمليّة، فهو "تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها" (ملحم، ٢٠١٠، ٤٢٢).

ويقصد بالمنهج التجريبي:" تغيّر متعمّد، ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة موضوع الدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيّر من آثار في هذه الظاهرة، مع محاولة ضبط كل المتغيّرات التي تؤثّر فيها ما عدا المتغيّر التجريبي المراد دراسة أثره في متغيّر تابع أو أكثر(دياب، ٢٠٠٣، ٨٣).

وقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي من خلال اختيار مجموعتين متكافئتين (تجريبيّة، ضابطة)، أُختبرت قبليّاً في (اختبار التحصيل الدراسي، والمهارات الاجتماعية)، ثمّ دُرّست المجموعة التجريبية لتعلّم الوحدة الرابعة من كتاب الدراسات الاجتماعيّة وفق نموذج Baybee البنائي، في حين دُرّست المجموعة الضابطة لتعلّم الوحدة ذاتها ولكن باستخدام الطريقة المتّبعة، بعد ذلك اختُبرت المجموعتان (التجريبية والضابطة) بعديّاً للتعرّف إلى فاعليّة تطبيق المتغيّر المستقل (نموذج Baybee) في المتغيّرات التابعة (التحصيل الدراسي، والمهارات الاجتماعيّة) لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي دُرّست بالطريقة التقليدية.

ثانياً: إجراءات تصميم أدوات البحث:

لمعرفة فاعليّة نموذج Baybee في التحصيل لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتنمية المهارات الاجتماعيّة لديهم قامت الباحثة ببناء الأدوات الآتية:

١. خطة تعليمية مصمّمة وفق نموذج Baybee .
٢. الاختبار التحصيلي.
٣. اختبار المهارات الاجتماعيّة

وفيما يأتي عرضٌ تفصيليٌّ لخطوات بناء كلّ أداة من الأدوات آنفة الذكر:

٢-١ الخطة التعليمية المصمّمة وفق نموذج Baybee:

اتّبعت الباحثة في تصميم الخطة التجريبية التي استخدمتها في التعليم على استخدام نموذج Baybee. الذي يعتمد على التفاعل بين ما يعرفونه ويعتقدون بصحّته وبين الظاهرة الجديدة أو المعرفة التي يتفاعلون معها، ويقوم على أساس أنّ المتعلّم يستخدم ما يمتلكه من أفكار ومعلومات، لإدراك الخبرات والمعلومات الجديدة، ولذا يحدث التعلّم عند إعادة تشكيل البنى المعرفيّة لدى المتعلّم، سواء تمّ ذلك بإضافة معلومات جديدة أو بإعادة تنظيم ما هو موجود بالفعل بالبنية المعرفيّة، وبذلك يركز نموذج Baybee على دور المتعلّم في بناء معرفته الشخصيّة من خلال تفاعله المستمر مع الخبرات والمعارف التي يتعرّض لها في بيئة تعلّم جديدة (الكسباني، ٢٠٠٨، ٢٦٢).

أولاً-خطوات تصميم الخطة التعليمية المصمّمة وفق نموذج Baybee:

مرّ تصميم الخطة التعليمية بعدة خطوات ومراحل مُخطّطة ومنظّمة بدقّة وفق الأصول العلميّة لبناء وتصميم الخطط التعليمية، وتتجلّى هذه الخطوات بالآتي:

٢-١-تحديد الهدف العام من الخطة التعليمية: يعدّ تحديد الأهداف من أهمّ الأمور في أيّ عمل تربوي، لذا فالخطّة التعليمية الفعّالة ،هي التي يكون لها أهداف واضحة ومحدّدة، فالأهداف هي التي ستعمل على توجيه العمل التعليمي نحو ما نسعى لتحقيقه من نتائج مرغوبة لعمليّة التعلّم (الطناوي،٢٠٠٩، ١٣).

وتهدف الخطة التعليمية إلى قياس فاعلية نموذج Baybee في تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيِة وتنمية المهارات الاجتماعيّة لديهم ويتفرع عنها الأهداف الفرعية التالية:

- يكون التلميذ نشطاً أي يبذل جهداً عقلياً، للوصول إلى اكتشاف المعارف بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة حقيقية اجتماعية، وبالتالي يقترح حلولاً لها.
- وضع التلميذ أمام مواقف حقيقية يواجهها في حياته وتنبع من اهتماماته واحتياجاته، ويتطلب ذلك إيجاد حلولاً لها من خلال التساؤلات والأهداف التي يضعها، والتي تثير انتباهه تجاه موضوع التعلم الجديد، وبالتالي يحقق أهدافه المرجوة.
- يُشجع التعلم البنائي على حل المشكلات الحقيقية وذات العلاقة بخبرات التلاميذ الحياتية واتخاذ القرارات بشأنها، وهذا يساعدهم في صناعة التعلم ذا المعنى.
- يبني الطالب معرفته من خلال الأنشطة التفاعلية مع الآخرين في بيئة تفاوض اجتماعي، وبالتالي يتبادل التلاميذ الخبرات في وجود لغة حوار مشتركة فيما بينهم، فبيئة التعلم البنائي تتضمن التفاوض الاجتماعي بين التلاميذ في الغرفة الصفية، أو في المختبر، أو في الميدان.
- تُمثل المعرفة القبلية للتلميذ السقالة(الجسر) في بناء المعرفة الجديدة(المنظومة المعرفية) ذات المعنى.

تضمنت الخطة في كل درس خمس مراحل متنوعة وهي مراحل نموذج بايبي البنائي

وهي بالترتيب أولاً مرحلة الإشغال أو مرحلة التشويق وشد الانتباه، ثانياً مرحلة الاستكشاف، ثالثاً مرحلة التفسير والتوضيح، رابعاً مرحلة التوسع، وخامساً مرحلة التقويم، كما تضمنت الخطة الدرسية أنشطة متنوعة ووسائل توضيحية، وتضمنت وجود أسئلة لم يتم ذكرها في الكتاب المدرسي وذلك في مرحلة التوسع، وتتطلب هذه الأسئلة استخدام التلامذة للمعلومات التي اكتسبوها في مواقف جديدة تتحدى تفكير المتعلم.

٢-٢- اختيار محتوى الخطة التعليمية: تمّ اختيار الوحدة الرابعة من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي وهي بعنوان: (دعائم الاقتصاد في الجمهوريّة العربيّة السوريّة)، وقد تضمّنت هذه الوحدة أربعة دروس هي:

- العمل في الزراعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- العمل في الصناعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- العمل في التجارة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- السياحة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

٢-٣- تحديد الأهداف التعليميّة: انطلاقاً من الهدف العام للبحث الحالي المتمثّل في قياس فاعليّة نموذج Baybee في تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادّة الدراسات الاجتماعيّة وتنمية المهارات الاجتماعيّة لديهم، حُدّدت الأهداف التعليميّة الخاصّة بالمحتوى المعرفي المُستخدم، كما حُدّدت مستوياتها المعرفيّة طبقاً لتصنيف بلوم للمجال المعرفي، ثُمّ عُرضت على مجموعة من المحكمين /ملحق رقم(١)/ لتعرّف آرائهم في مدى صحّة المستوى المعرفي الذي ينتمي إليه كلّ هدفٍ تعليميٍ، ومدى ملائمة الأهداف التعليميّة لمستوى تلامذة الصف الرابع الأساسي، إضافة إلى حذف وتعديل ما يرونه مناسباً، وبعد أن عُدّلت الأهداف التعليمية ومستوياتها المعرفيّة، وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين كان مجموع الأهداف التعليميّة في صورتها النهائيّة (٥٦)هدفاً تعليميّاً موزّعة على الدروس الأربعة، وهي(٤٢) هدفاً تعليمياً في المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم، و(٨) أهداف في المجال الوجداني و(٦) أهداف في المجال الحس حركي، والجدول (١) يبين التعديلات التي أُجريت على بعض الأهداف التعليمية لدروس وحدة (دعائم الاقتصاد في سورية).

جدول (٧) بعض الأهداف التعليمية لدروس الوحدة المختارة قبل وبعد التعديل

الهدف قبل التعديل	الهدف بعد التعديل
يعدد بعض المحاصيل الزراعية في سورية(التذكر)	يعلل سبب تنوع المحاصيل الزراعية في سورية إعادة صياغة لتصبح في مستوى(الفهم)
يذكر الأدوات المستخدمة في الصناعة المتّبعة.(تذكر)	يصف الأدوات المستخدمة في الصناعة المتّبعة. إعادة صياغة لتصبح في مستوى(الفهم)
يوضح بأسلوبه الخاص صفات الصناعة المتبعة	يوضح بأسلوبه الخاص صفات الصناعة المتبعة إعادة صياغة لتصبح في مستوى(الفهم)
يوضح ميزات الصناعة الحديثة والصناعة القديمة. (الفهم)	ينشئ جدول يبين فيه ميزات الصناعة الحديثة و الصناعة القديمة. إعادة صياغة لتصبح في مستوى(التطبيق)
يعطي أمثلة عن أهمَّ طرق المواصلات البرّيَّة(الفهم)	يتتبّع على خريطة سوريّة أهمَّ طرق المواصلات البرّيَّة إعادة صياغة لتصبح في مستوى(التطبيق)
يعدد المناطق السياحية في الجمهورية العربية السورية (تذكر)	يحدد أهم المناطق السياحية في الجمهورية العربية السورية مستعيناً بالمصور إعادة صياغة لتصبح في مستوى(التطبيق)

٢-٤- تصميم الخطّة التعليميّة للتعليم وفق نموذج Baybee: اعتمد البحث الحالي نموذج Baybee والذي يندرج ضمن النظرية البنائيّة، ويقوم فيه المدّرس بإعطاء مقدمة صغيرة عن البحث المقرر، وطرح المشكلة الأساسية على شكل عدد من الأسئلة تثير تفكير التلامذة، وتحفيزهم على استدعاء المعلومات التي يمتلكونها عن هذا الموضوع والبحث عن معلومات أخرى تساعدهم في اكتشاف الموضوع، ويقتضي النموذج استخدام التعلم التعاوني بتوزيع التلامذة في مجموعات صغيرة (٤-٥) يتعاونون فيما بينهم للإجابة عن أوراق العمل المصمّمة بغرض الإجابة عن التساؤلات المطروحة والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة المطروحة، ويتلّخص النموذج المعتمد في تصميم الخطة الدرسية بالخطوات الآتية:

- مرحلة الانشغال (الإثارة وشد الانتباه و التشويق) (Engagemet Phase): تتمثّل هذه المرحلة مقدمة للدرس، يتم فيها تحفيز التلامذة للتعلّم اللاحق، "وفي هذه المرحلة تم عرض مقطع فيديو عن المزروعات المتواجدة في بلدي ثمّ تم طرح تساؤلات من قبل المعلم بهدف شد انتباه التلامذة للموضوع الجديد، وتحفيز تفكيرهم، ومساعدتهم على استرجاع واختبار تعلمهم السابق"

- مرحلة الاستكشاف (Exploration Phase): في هذه المرحلة يحتاج التلامذة إلى وقت للتفكير وجمع البيانات واكتشاف المفاهيم،" ويجب أن يكون لدى التلامذة في هذه المرحلة تم توزيع أوراق عمل على التلامذة بعد تقسيمهم إلى مجموعات غير متجانسة(٤-٥) تلاميذ طُرح فيها بعض تساؤلات ومشكلات تتعلق بدروس الوحدة

المختارة(دعائم الاقتصاد في سورية) ليستكشفوا أو يتحققوا من المواضيع أو المفاهيم العلمية بأنفسهم، ويعملوا معاً في مجموعات صغيرة لاستكشاف الأفكار أثناء الأنشطة.

- مرحلة التوضيح أوالتفسير(اقتراح الحلول و التفسيرات)(Explanation Phase): تعد هذه المرحلة التعليمية أقل تمركزاً حول المتعلم، وفيها تقدّم المفاهيم والمفردات أو المصطلح العلمي للمفهوم من قبل المعلم ، لذلك تعد لدى بعض التربويين لب الدرس أو جوهره، ومن المهم جداً تتابع الأسئلة فيها، في هذه المرحلة تم تفسير ماتوصل إليه التلامذة في المرحلة السابقة من قِبل قائد المجموعة، ثم تسجيل المفاهيم على السبورة وشرحها من قِبل المعلم.

- مرحلة التوسع (Expansion Phase): إنّ مرحلة التوسع تشبه إلى حد ما عملية إغلاق الدرس "وفي هذه المرحلة يتم تزويد التلامذة بالفرصة لتوسيع فهمهم للمفاهيم والمهارات، وتطبيقها في مواقف حياتية حقيقية جديدة مشابهة تدعم الوقت والتجارب التي تم تنفيذها في عملية التعلّم، من خلال حل المشكلات، تم توزيع أوراق عمل متضمنة مواقف جديدة مرتبطة بحياة التلميذ الواقعية متعلقة بدعائم الاقتصاد في سورية والبحث عن حل للمشكلة المطروحة ومن ثمّ ختيار الحل الأنسب لتلك المشكلة.

- مرحلة التقويم (Evaluation Phase): "في هذه المرحلة يتم تقويم جميع المراحل السابقة، فالمعلم عليه أن يُلاحظ التلامذة في مرحلة الإشغال، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، ويبحث عن دلائل تدل على أنّ التلامذة غيّروا تصوراتهم البديلة في ضوء تعلّمهم الجديد من خلال توزيع أوراق عمل بشكل فردي وبشكل جماعي تتضمن أسئلة مفتوحة والبحث عن إجابات تتطلب ملاحظة وأدلة وتفسيرات".

٢-٥- تصميم أوراق العمل: يُعدّ نموذج Baybee من النماذج التعاونيّة، مما يقتضي توزيع التلامذة في مجموعاتٍ صغيرةٍ (٤-٥) في كلّ مجموعة، لهذه الغاية تمّ تصميم أوراق عملٍ للمجموعات بحيث تعمل كلّ مجموعة متعاونة فيما بينها على البحث عن حلول مناسبة للمشكلة المطروحة في الورقة لديها، والإجابة عن التساؤلات المطروحة، وقد رُوعي عند تصميم أنشطتها أن تتضمن مواقف واقعيّة نابعة من حياة التلامذة، وتقوم المجموعات بالإجابة عليها أثناء تطبيق الخطة التجريبية وضمن غرفة الصف، فكانت (٣٢) ورقة عملٍ موزعةٍ على ثمان حصص بمعدل أربع أوراق في كل حصة، وكل ورقة تطرح موقف والمطلوب من التلامذة التفكير في حلول مناسبة لها واختيار الحل الأمثل من بين البدائل.

٢-٦-التقنيات التعليمية المستخدمة في الخطة التعليمية: استخدمت الباحثة عدّة تقنيات بما يتناسب مع كل درس من دروس الوحدة الرابعة في كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرّابع الأساسي، وقد عُرضت التقنيات المستخدمة في الخطط التعليميّة المعدّة للتعليم من قبل الباحثة، وتنوّعت هذه التقنيات كالآتي: (الخرائط ومجموعة من صور لوسائل الري الحديثة والقديمة والآلات الصناعية ومجسمات وبطاقات وجهاز حاسب ، أشرطة فيديو ...إلخ).

٢-٧- التقويم المستخدم في الخطة: يتّسم نموذج Baybee بتقويم مستمرّ من قبل التلامذة أنفسهم كونه يقوم على خطواتٍ متلاحقة، بالإضافة إلى التقويم البنائي الذي يقوم به المدرّس للتحقّق من مدى تقدّم جميع التلامذة نحو الحلّ المناسب للموقف، وذلك عن طريق الإجابة على أوراق العمل وهذا ما يمكن تسميته بالتقويم البنائي المرحلي، إضافةً إلى الأسئلة التي يطرحها المعلّم عند الانتهاء من كلّ هدفٍ تعليميٍ وقبل الانتقال إلى الهدف التالي للتأكّد من مدى تحقّقه بالنسبة لجميع التلامذة، أمّا بالنسبة للتقويم النهائي فهو عبارة عن مجموعة أسئلة يطرحها المعلم من خلال توزيع أوراق عمل تتضمن تساؤلات في نهاية الدرس بُغية تعرّف وضوح المشكلة وأسبابها والحلّ الأنسب لها بالنسبة لجميع التلامذة، بالإضافة إلى التقويم الذي يقوم به التلامذة بأنفسهم في نهاية الخطة بحيث يعيد النظر في النتائج التي تمّ التوصّل إليها ومدى مساهمتهم في الوصول للحلّ الصحيح.

٢-٨-تحكيم الخطة التعليمية : عُرضت الخطة التعليمية بمرحلتها الأوليّة وبمكوناتها كافّة على مجموعة من السادة المحكّمين في كليّة التربيّة من جامعة دمشق (الملحق رقم"١") وذلك بهدف التحقّق من الآتي:

- الدقّة العلميّة للخطة التعليمية.
- مدى توافق الخطّة الصّفية مع خطوات نموذج Baybee ومدى قابليّتها للتطبيق العملي.
- صلاحيّة التقنيات التعليمية لخطوات تطبيق الخطّة التعليمية.
- مدى مناسبة خطوات التقييم المرحلي والنهائي للخطة.
- مدى ملاءمة إجراءات تطبيق الخطة التعليمية ومحتواها من حيث المعنى واللغة.
- مدى ملاءمة كفاية زمن التطبيق للهدف العام والأهداف التعليميّة للخطة.

وقدّم المحكّمون ملاحظاتهم التي بيّنوا فيها ما يأتي:

١. أكّد معظم المحكّمين على كفاية الأهداف التعليميّة في تحقيق الهدف من الخطة التعليمية من دون إضافة أو حذف.
٢. أكّد بعض المحكّمين على ضرورة تعديل بعض المواقف المطروحة-موضوع الدرس-بحيث تكون متحديّة لتفكير التلامذة بشكلٍ محفّز ومثير بشكلّ أكبر.
٣. وافق معظم المحكّمين على خطوات التقويم المرحلي والنهائي وأساليبه، إلا أنّ البعض أشار إلى ضرورة أن تعكُس أسئلة التقويم النهائي الأهداف التعليميّة المحدّدة.
٤. أشار بعض المحكّمين إلى ضرورة تدقيق محتوى الخطة التعليمية لغوياً ونحوياً وصياغةً.
٥. أشار أغلبية المحكّمين إلى كفاية التقنيات التعليميّة المستخدمة.
٦. طلب بعض المحكّمين ضرورة تعديل الزمن المخصص لكلّ هدف تعليمي بما يتناسب مع إجراءات تنفيذه.

وبعد الأخذ بالتعديلات السابقة أصبحت الخطة التعليمية جاهزة للتطبيق الاستطلاعي.

٢-٩-التجريب الاستطلاعي للخطة التعليمية:

بعد إجراء التعديلات المطلوبة على الخطة التعليمية بكافة مكوّناتها استناداً إلى ملاحظات السادة المحكّمين والأستاذ المشرف، أصبحت الخطة التعليمية جاهزةً للتجربة الاستطلاعيّة والتي تهدف ألى الآتي:

١. التعرّف إلى إمكانيّة تطبيق الخطة التعليمية.
٢. تقدير زمن الخطّة التعليمية المصممّة وفق نموذج Baybee المقترح.
٣. تحديد الصعوبات التي قد تعترض سير هذه التجربة ليتم التعامل معها أثناء تنفيذ التجربة النهائيّة.
٤. كشف الأخطاء في تصميم الخطة، وتعرّف النقاط الصعبة والغامضة بالنسبة للتلاميذ في كل خطّة من خطط الدروس التي تمّ إعدادها.
٥. وضع الخطة التعليمية في صورتها النهائيّة بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ما تمّ التوصّل إليه من خلال التجربة الاستطلاعيّة.

تمّ إجراء التجريب الاستطلاعي للخطة على عيّنة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة (بكري قدورة في محافظة دمشق وتمّ اختيار الشعبة الأولى بطريقة (القرعة العشوائيّة) لتكون عينة التجربة الاستطلاعيّة وقوامها (٣٢) تلميذاً وتلميذةً.

وسارت التجربة وفق الخطوات الآتية:

١. تمّ تطبيق الاختبارين(التحصيل والمهارات الاجتماعية) في يومي الاثنين والثلاثاء بتاريخ (٢٠١٦/٩/٢٠/١٩) على العينة الاستطلاعية.

٢. البدء بتنفيذ الدروس وفقاً للخطط التعليمية المصمّمة وفق نموذج Baybee ؛ واستغرق ذلك يومين بعد الاتّفاق مع إدارة المدرسة وتمّ تنفيذها في يومي الأربعاء والخميس بتاريخ (٢٠١٦/٩/٢٢/٢١) علماً أنّ الباحثة قامت وبعد الانتهاء مباشرة من تنفيذ كلّ خطّة بتدوين الملاحظات حول سير الدروس واستجابات التلاميذ واستفساراتهم وتحديد الزمن المستغرق في تدريس كل خطّة تعليمية. والجدول الآتي يبين توقيت تطبيق التجربة الاستطلاعية.

الجدول(٨) دروس الخطة التجريبية وحصصها المقررة وتاريخ تطبيقها استطلاعياً

م	اسم الدرس	عدد الحصص	تاريخ التطبيق
١	العمل في الزراعة في سوريا.	١	٢٠١٦/٩/٢١
٢	العمل في الصناعة في سوريا.	١	٢٠١٦/٩/٢٢

وبناء على نتائج التجربة الاستطلاعية للخطة التجريبية توصلت الباحثة إلى الآتي:

- ضرورة ضبط واختصار بعض الأنشطة في تنفيذ الدروس لتتناسب مع الزمن المخصّص للحصّة الدراسيّة الواحدة.

- عدم كفاية الوقت المخصص لكل درس ولذلك تمّ توزيع الدرسين الأول والثاني – العمل في الزراعة والعمل في الصناعة – إلى حصتين بدل الحصة الواحدة.(وقد تم توزيع هذه الدروس على حصتين بالنسبة للمجموعة الضابطة)
- تعديل الزمن المخصّص لتنفيذ بعض الأهداف التعليميّة.
- زيادة وتنويع استخدام التقنيات التعليميّة.

٢- بناء الاختبار التحصيلي:

يُعدّ التحصيل أحد المتغيّرات التابعة المستهدفة لقياس فاعلية نموذج Baybee في تدريس_مادة الدراسات الاجتماعيّة، لذا أُعدّ اختبار تحصيلي لقياس تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي في محتوى الوحدة الرابعة المتضمّنة في الخطة التعليمي المُعدّ وفق نموذج Baybee ، وذلك وفق الخطوات الآتية:

٣-١-١. تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي للأهداف المعرفيّة المحدّدة للوحدة الرابعة من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي، والمتضمّنة في الخطة التعليمية وهي (دعائم الاقتصاد في الجمهوريّة العربيّة السوريّة).

٣-١-٢. مستويات أسئلة الاختبار التحصيلي:

صُمِم اختبار التحصيل الدراسي وفقاً للمستويات المعرفية (التذكر–الفهم–التطبيق–التحليل–التركيب–التقويم) والتي عُرِّفت إجرائياً لأهداف البحث كما يأتي:

٢. ١. التذكّر: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الأسئلة التي تقيس قدرته على استرجاع المعلومات التي درسها وتعلّمها.

٢. ٢. الفهم: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الأسئلة التي تقيس قدرته على استيعاب المعلومات المتضمّنة في الموضوعات التي تمّت دراستها وتعلّمها وترجمتها إلى عبارات لفظيّة، القدرة على فهم المشكلة المطروحة وتحديد أسبابها ومتغيّراتها.

٢. ٣. التطبيق: الدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في الأسئلة التي تقيس قدرته على اقتراح الحلول الأنسب للمشكلة المطروحة.

٢. ٤. التحليل: الدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في الأسئلة التي تقيس قدرته على تحليل المعلومات التي حصل عليها حول المشكلة إلى عناصرها الأساسيّة.

٢. ٥. التركيب: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الأسئلة التي تقيس قدرته على جمع العناصر والأجزاء وتنظيمها في حل مشكلات جديدة غير تلك التي مر بها سابقاً.

٢. ٦. التقويم: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الأسئلة التي تقيس قدرته على الحكم على حلول التي توصّل إليها ومدى مناسبتها للمشكلة المطروحة.

٣-١-٣. جدول المواصفات للاختبار التحصيلي:

يُعدّ تصميم جدول المواصفات الخطوة الأولى والأساسيّة في بناء الاختبارات التحصيليّة، والذي يتضمّن توزيع فقرات الاختبار استناداً إلى المواضيع التي سيتمّ تدريسها من وحدة (دعائم الاقتصاد في الجمهوريّة العربيّة السوريّة) لتلامذة الصف الرابع الأساسي، واستناداً إلى المستويات المعرفية (التذكر –الفهم –التطبيق –التحليل – التركيب –التقويم)، من أجل الوصول إلى أسئلة شاملة تتمتع بصدقٍ عالٍ في تمثيلها للمحتوى الدراسي.

وجدول المواصفات هو "مخطط للاختبار يحدّد بالتفصيل موضوعات المحتوى والوزن النسبي لكلّ سؤال، ويربط جدول المواصفات بين الأهداف المراد تحقيقها، والمادّة الدراسيّة التي تمّ تدريسها للتلامذة" (خضر، ٢٠٠٦، ٣٧٣)، كما يهدف جدول المواصفات إلى ضمان قياس جميع الأهداف التعليميّة المنشودة من المعلم، كما "يعطي للاختبار مصداقيّة المحتوى الذي تتطلّبه مواصفات الاختبارات الجيّدة، ويساعد على الاهتمام بجميع مستويات الأهداف"

ولإعداد جدول المواصفات أُتبعت الخطوات الآتية:

١.تحديد الأهميّة النسبيّة لكلّ موضوع من موضوعات وحدة (دعائم الاقتصاد في الجمهورية العربية السورية)، وذلك عن طريق عدد الصفحات المخصّصة له في الكتاب المدرسي، كما هو موضح في الجدول(٣):

الجدول (٩): الأهمية النسبية لموضوعات الوحدة الدراسية

م	الموضوع	عدد الصفحات	النسبة المئوية
١	العمل في الزراعة في سوريا	٥	%٢٦،٣١
٢	العمل في الصناعة في سوريا	٥	%٢٦،٣١
٣	العمل في التجارة في سوريا	٥	%٢٦،٣١
٤	السياحة في الجمهورية العربية السورية	٤	%٢١،٠٥
	المجموع	١٩	%١٠٠

٢.تحديد الأهميّة النسبيّة لمستويات الأهداف التعليميّة التعلميّة المعرفيّة المتعلّقة بالمحتوى المعرفي لموضوعات الوحدة، كما هو موضّح في الجدول(١٠):

الجدول (١٠) الأهميّة النسبيّة لمستويات الأهداف التعليميّة التعلميّة

الموضوع	عدد الأهداف	الأهداف التدريسية											
		تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	١١	١	%٩،٠٩	٥	%٤٥،٤	٢	%١٨،١	١	%٩،٠٩	١	%٩،٠٩	١	%٩،٠٩
٢	١٢	١	%٨،٣٣	٦	%٥٠	٠		٠		٣	%٢٥	٢	%١٦،١٦
٣	١١	١	%٩،٠٩	٥	%٤٥،٤	٣	%٢٧،٢	١	%٩،٠٩	٠		١	%٩،٠٩
٤	٩	١	%١١،١	٤	%٤٤،٤	٢	%٢٢،٢	٠		٠		٢	%١٦،١٦
المجموع	٤٣	٤		٢٠		٧		٢		٤		٦	
النسبة المئوية	%١٠٠	%٩،٣٠		%٤٦،٥١		%١٦،٢٧		%٤،٦٥		%٩،٣٠		%١٣،٩٥	

٣.تحديد عدد الأسئلة التي تخصّ كلّ موضوع، وفي كلّ مستوى من مستويات الأهداف، وذلك من خلال اقتراح عدد الأسئلة للاختبار كلّه وهو(٣٠) سؤالاً، وفق القانون الآتي:

عدد الأسئلة في كل خلية = عدد الأسئلة الكلية × الأهمية النسبية للموضوع × الأهمية النسبية لمستويات الأهداف

الجدول (١١): جدول مواصفات اختبار التحصيل الدراسي

		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع %١٠٠
الموضوعات	الأهمية النسبية للأهداف							
العمل في الزراعة في سوريا	%٢٦،٣١	٠،٧٠	٢،٥١	١،٤٠	٠،٧٠	٠،٧٠	٠،٧٠	٨
العمل في الصناعة في سوريا	%٢٦،٣١	٠،٦٢	٢،٩		٠،٧٠	١،٩٥	١،٣٢	٨
العمل في التجارة في سوريا	%٢٦،٣١	٠،٧٠	٢،٥١	٢،١٠	٠،٧٠		٠،٧٠	٨
السياحة في الجمهورية العربية السورية	%٢١،٠٥	٠،٦٩	١،٧٧	١،٣٨		٠،٧٠	١،٣٨	٦

الجدول (١٢) أعداد الأسئلة في اختبار التحصيل الدراسي ومستوياتها المعرفية

رقم الموضوع	عدد الأسئلة	مستويات الأسئلة المعرفية					
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
١	٨	١	٣	١	١	١	١
٢	٨	١	٣		١	٢	١
٣	٨	١	٣	٢	١		١
٤	٦	١	٢	١		١	١
المجموع	٣٠	٤	١١	٤	٣	٤	٤

٣-٤-التحقّق من صدق الاختبار التحصيلي: يعني صدق الاختبار، أي أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وُضع لقياسه (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ١٨٣)، ولتحديد ذلك عرض الاختبار بصورته الأوليّة على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاصات (المناهج وطرائق التدريس، العلوم الاجتماعيِّة، التقويم والقياس)ملحق رقم(١)، لإبداء آرائهم في مدى:

- سلامة بنود الاختبار التحصيلي لغويّاً.
- تمثيل الاختبار لموضوعات الوحدات الدراسيّة المقرّرة والأهداف التعليمية المحدّدة.
- مناسبته لمستوى تلامذة الصف الرابع الأساسي.
- مدى انتماء البند الاختباري للمستوى المعرفي الذي يقيسه.
- في ضوء آراء المحكّمين عُدّلت بعض البنود سواء من حيث الصياغة، أو من حيث البدائل لتلائم المستوى المعرفي الذي تنتمي إليه، والجدول الآتي يبين بعض من تعديلات السادة المحكمين.

جدول(١٣)تعديلات السادة المحكمين لبنود الاختبار التحصيلي

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
الفرق الأساسي بين الصناعات القديمة والحديثة هو: A. المواد الخام المستخدمة. B. الآلات التي تستخدم للصناعة. C. عدد العاملين. D. الأماكن التي تقوم فيها الصناعة.	**يتمثل الفرق الأساسي بين الصناعات القديمة والحديثة ب:** A. المواد الخام المستخدمة. B. الآلات التي تستخدم للصناعة. C. عدد العاملين. D. الأماكن التي تقوم فيها الصناعة.
الاقتراح الأنجع لتشجيع السياح على زيارة المناطق	**الاقتراح الأنجع لتشجيع السياح على زيارة المناطق**

الأثرية في سورية هو: A. توفير أدلاء سياحيين أكفاء B. تأمين المواصلات C. الاستفادة من وسائل الإعلام D. إقامة مهرجانات في مواقع المناطق الأثرية	**الأثرية في سورية هو:** A. توفير أدلاء سياحيين أكفاء B. تأمين المواصلات C. الاستفادة من وسائل الإعلام D. كل ما سبق صحيح.
من العوامل التي تساعد على قيام السياحة(برأيك) : A. طبيعة الشعب السوري المضياف. B. طبيعة المناخ C. تنوّع الحضارات في سورية. D. الرحلات المنظمة	**من العوامل التي تساعد على قيام السياحة(برأيك) :** A. طبيعة الشعب السوري المضياف. B. طبيعة المناخ C. تنوّع الحضارات في سورية. D. كل ماسبق صحيح

٣-٥-تجريب الاختبار التحصيلي استطلاعياً: تم التجريب على عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بلغ عددهم (٣٢) تلميذاً وتلميذةً من مدرسة بكري قدورة غير المشمولة في عيّنة البحث النهائيّة، في يوم الأثنين الواقع في (٢٠١٦/٩/١٩) بهدف:

- التحقّق من وضوح فقرات الاختبار (بنوده).
- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن بنود الاختبار التحصيلي.
- تحليل فقرات الاختبار التحصيلي.
- التحقّق من ثبات الاختبار التحصيلي.
- فيما يأتي نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

✓ بالنسبة لزمن الاختبار التحصيلي: حُسب متوسط الزمن الذي يستغرقه التلامذة للإجابة عن جميع بنود الاختبار، وحُدّد زمن انتهاء أول تلميذ، وزمن انتهاء آخر تلميذ، ثم طُبّقت المعادلة:

زمن الاختبار = (زمن انتهاء التلميذ الأول٣٥ + زمن انتهاء التلميذ الأخير٤٥) ÷ ٢ = ٤٠د

ونتيجة تطبيق المعادلة بلغ زمن تطبيق الاختبار التحصيلي (٤٠) دقيقة.

✓ بالنسبة لتحليل فقرات الاختبار التحصيلي: بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على العيّنة الاستطلاعيّة صُحّحت بنوده بحيث يحصل كل تلميذ على درجتان لكل سؤال إجابته صحيحة، ويحصل على درجة الصفر لكلّ سؤال إجابته غير صحيحة، وبالتالي تكون الدرجة الكليّة لكلّ تلميذ على الاختبار التحصيلي محصورة بين (٠-٦٠) درجة، ثُمّ حُلّلت نتائج إجابات التلامذة على بنوده، بهدف تحديد:

حساب معامل السهولة والصعوبة لبنود الاختبار التحصيلي:

- **معامل سهولة الاختبار:** يشير معامل سهولة الاختبار إلى النسبة المئوية للتلامذة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة من العدد الكلي لتلامذة أفراد العينة الاستطلاعيّة، ولقد حُسبت معامل سهولة الاختبار باستخدام المعادلة الآتية:

معامل السهولة = مج ص

مج ص+ مج خ.

مج خ: عدد الإجابات الخاطئة عن السؤال

مج ص: عدد الإجابات الصحيحة عن السؤال

- **معامل صعوبة الاختبار:** قُصد به: نسبة التلامذة (أفراد العيّنة الاستطلاعيّة) الذين أجابوا عن السؤال إجابة غير صحيحة (خاطئة) (الفتلاوي،٢٠٠٤، ٢٥٠) ويُحسب وفق المعادلة:

معامل الصعوبة= مج خ

مج ص+ مج خ.

مج خ: عدد الإجابات الخاطئة عن السؤال

مج ص: عدد الإجابات الصحيحة عن السؤال

حُسب معاملا السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، والتي بلغ عددها(٣٢) تلميذاً، وتراوحت أغلبية معاملات الصعوبة مفردات الاختبار بين (٠,٣٨-٠,٦٢)، وتمّ وضع إشارة(*) بجانب الأسئلة التي تمت إعادة صياغتها نظراً لارتفاع معامل صعوبتها عن(٠,٦٥)، إذ يشير بعض الباحثين إلى ضرورة إعادة صياغة الأسئلة في الاختبار التحصيلي التي تزيد معامل صعوبتها عن (٠,٦٥) (ملحم، ٢٠٠٥، ٢٣٥) وبذلك تكون جميع بنود الاختبار التحصيلي صالحة للتطبيق، حيث يرى بلوم أنّ "الاختبار يُعدّ جيّداً إذا كانت فقراته (بنوده) تتراوح نسبة صعوبتها بين (٠,٢٠-٠,٨٠)" (Bloom, 1971, 107). كما يرى متخصصون في القياس والتقويم أنّ من المستحسن أن يضمّ الاختبار تدريجاً واسعاً من درجات الصعوبة والسهولة (ملحم، ٢٠٠٧، ٢٨٦؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٢١٠) لذا فإنّ جميع فقرات الاختبار التحصيلي المعدّ من قبل الباحثة جيّدة وذات معامل صعوبة مناسب(الملحق رقم٤).

حساب معاملات تمييز بنود الاختبار التحصيلي: حُسب معامل التمييز لكل سؤال في الاختبار التحصيلي بهدف معرفة قدرة كل سؤال في الاختبار التحصيلي على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، وأُتبعت الخطوات الآتية لحساب معامل التمييز:

- تصحيح الاختبار لأفراد العينة الاستطلاعية جميعهم والبالغ عددهم(٣٢) تلميذاً.
- ترتيب درجات التلامذة تنازلياً بدءاً من العلامة العليا وانتهاءً بالعلامة الدنيا.

❖ تحديد المجموعتين العليا والدنيا، إذ بلغت المجموعة العليا(٨) تلاميذ بنسبة(٢٥%) من أفراد العينة الاستطلاعية، وبلغت المجموعة الدنيا(٨) تلاميذ بنسبة(٢٥%) من أفراد العينة الاستطلاعية، أما المجموعة المتوسطة بلغ عددهم(١٦) تلميذ، بنسبة(٥٠%) من أفراد العينة الاستطلاعية.

أُستخدمت المعادلة الآتية: معامل التمييز= مج (ص ع) – مج (ص د) / ن

ترمز مج(ص ع) إلى عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

بينما ترمز مج(ص د) إلى عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

أما (ن) فترمز إلى نصف عدد التلامذة الذين أجابوا على السؤال في المجموعتين، وهو ثمانية تلاميذ، وقد تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلي بين(٠,٢٥ ولغاية ٠,٧٥) وهي معاملات تمييز ملائمة (ملحق رقم٥) وكان ميخائيل(٢٠٠٨) قدأشار إلى أنه حتى يعد السؤال مقبولاً يجب أن يزيد معامل التمييز عن(٢٠%) ويجب تعديله إذا قلّ عن ذلك (ص١٠٠).

٣-٦ ثبات الاختبار: اعتمدت الباحثة في دراستها لثبات الاختبار التحصيلي على طريقتين، وذلك للتأكّد من أنّ الاختبار يتمتّع بمستوى ثبات موثوق به. ومن هذه الطرائق:

- **الثبات بالإعادة (Test-Retest Method)**: قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة مؤلفة من (٣٢) تلميذاً وتلميذة، بتاريخ(٢٠١٦/٩/١٩) سُحبت من مدرسة بكري قدورة، وهي غير العينة الأساسية للبحث، ثُمّ أُعيد تطبيق الاختبار للمرة الثانية على العيّنة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون pearsoon) بين التطبيق الأول والثاني، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة بـ(٠,٨٩) وهو معامل ثبات جيّد ومقبول لأغراض الدراسة الحاليّة.
- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (Internal Consistency)**: تّم حساب معامل الاتّساق الداخلي للعيّنة نفسها في التطبيق الأول باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الاتّساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ بـ(٠,٨٦) وهو معامل جيّد ومقبول أيضاً لأغراض الدراسة الحاليّة.

ويتضّح ممّا سبق أنّ الاختبار التحصيلي يتّصف بدرجة جيّدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

كيفيّة تصحيح اختبار التحصيل الدراسي:

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على العيّنة الاستطلاعيّة، صُححت بنوده بحيث يحصل كل تلميذ على درجتين لكل سؤال تكون فيه إجابته صحيحة، وعلى درجة الصفر لكل سؤال تكون فيه إجابته غيرصحيحة، وبذلك تكون الدرجة الكلية لكل تلميذ على هذا الاختبار محصورة بين(٠- ٦٠) درجة.

الصورة النهائية للاختبار التحصيلي: تكوّن الاختبار التحصيلي في صورته النهائيّة من(٣٠) بنداً من نوع الاختيار من متعدد(الملحق ٣) والجدول (١٤) يوضّح مواصفات الاختبار التحصيلي في صورته النهائية:

جدول(١٤) مواصفات الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

المستويات المعرفية لبنود الاختبار	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة
التذكر	٤	١-٩-١٦-٢٥
الفهم	١١	٢-٣-٥-١٠-١٤-١٧-١٨-٢٠-٢٧-٢٨-٢٩
التطبيق	٤	٦-١٣-٢٢-٢٦
التحليل	٣	٤-١١-١٩
التركيب	٤	٧-٨-٢١-٢٣
التقويم	٤	١٢-١٥-٢٤-٣٠
العدد الكلي	٣٠	٣٠

٤-اختبار المهارات الاجتماعيّة:

مرّ تصميم اختبار المهارات الاجتماعيّة بعدّة مراحل مخُطَّطة ومنظّمة بدقّة وفق الأصول العلميّة لبناء وتصميم الاختبارات قبل أن تظهر الصورة النهائيّة له، وجميع تلك المراحل تُؤسّس للصدق البنيوي، وهي:

٤-١-تحديد الهدف العام للاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس المهارات الاجتماعيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق.

٤-٢-الاطّلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المهارات الاجتماعيّة: وذلك بهدف الاستفادة من الإجراءات المتّبعة في إعداد الاختبار وتطبيقه، ومن هذه الدراسات: (بشندي،٢٠١١)، (مليباري، ٢٠١٢)، (العليان،٢٠١٥)، (عبد الكريم، ٢٠٠٩) وكذلك الاطّلاع على معظم المصادر والمراجع ذات الصلة بالمهارات الاجتماعية.

٤-٣ إعداد قائمة المهارات الاجتماعية:

بعد الاطلاع على عدة دراسات وأبحاث تناولت المهارات الاجتماعيّة، وأيضاً بعد الاطّلاع على تصنيفات المهارات الاجتماعية التي أُقترحت من قبل الكثير من الباحثين منهم: ريجيو(١٩٨٩) ؛ وشوقي (٢٠٠٣)؛ وعتريس (٢٠٠٧)؛ و جونز وزملائه(١٩٩٣) وآشر عن (عبد الله ، ٢٠٠٠)..الخ.

قامت الباحثة بتصميم قائمة بمهارات اجتماعية مع اقتراح مؤشّرات دالّة على كل مهارة وذلك بهدف استطلاع آراء مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاصات (المناهج وطرائق التدريس، العلوم الاجتماعيّة، التقويم والقياس)؛ في المهارات الاجتماعية التي يمكن تنميتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة(الملحق ٨).

استناداً إلى ما سبق اشتُقت قائمة المهارات الاجتماعيّة، ووضع مؤشرات دالّة لكلّ مهارة، مع مراعاة طبيعة المادّة، وخصائص تلامذة الصف الرابع الأساسي.

تم التحقق من صدق القائمة وذلك بعرضها في صورتها الأوليّة على مجموعة من المحكّمين المتخصصّين بعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم (الملحق رقم"١") لإبداء آرائهم في مدى شموليّة القائمة للمهارات الاجتماعية، ومدى وضوح المؤشرات الدالّة على كلّ مهارة من المهارات، ومدى مناسبتها لتلامذة الصف الرابع، ثُمّ وُضعت القائمة في صورتها النهائيّة بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكّمون، إذ أشار البعض إلى ضرورة ارتباط المؤشرات الدالّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة، وبذلك تمّ الاكتفاء بثلاث مهارات اجتماعية أساسية، وهي (التعاون، التواصل اللفظي، اتخاذ القرار)(الملحق رقم"٨")

وقد اختارت الباحثة تلك المهارات للأسباب الآتية:

- أهمية هذه المهارات بالنسبة للفئة العمرية في هذه المرحلة، حيث تساعده على إبداء آرائه والقيام بمسؤولياته الاجتماعية وتكوين علاقات اجتماعية مثمرة في الحياة.
- تساعد المتعلمين على التواصل الفعال مع زملائهم والتعاون معهم في تنفيذ المهام وتبادل الأفكار فيما بينهم.

وقد أصبحت بعد ذلك القائمة بصورتها النهائيّة كالآتي:

الجدول (١٥) قائمة المهارات الاجتماعية

المهارة الأساسيّة	المؤشرات
مهارة التعاون	تقديم اقتراحات لأي مشكلة تواجه المجموعة
	تنفيذ المهام المطلوبة بالتعاون مع الآخرين
	مساعدة الآخرين عندما يطلب منه
	القدرة على الاندماج مع الآخرين
	العمل ضمن فريق ولمصلحة الجماعة
	مشاركة الآخرين في استخدام أدواته الشخصية
	مساعدة زميله في تنفيذ أي مهمة توكل إليه
مهارة الاتصال والتواصل اللفظي	فهم الأفكار وتدوينها
	وضع تفسيرات الأشياء
	احترام رأي الآخرين ولو كان معارضاً
	تنظيم المعارف في جداول أو تقارير بحثية مبسطة
	استخدام قواعد اللغة بشكل سليم عند كتابة التقارير
	طرح تساؤلات ذات صلة بالموضوعات المطروحة
	تلخيص الموقف بصورة صائبة في الموضوعات الرئيسية

مهارة اتخاذ القرار	تحديد الهدف
	جمع المعلومات المتصلة بالموضوع
	تحديد البدائل المتصلة بالموضوع
	القدرة على المفاضلة بين البدائل
	اختيار أفضل البدائل المتصلة بالموضوع
	القدرة على تقييم البديل الأنسب

٤-٣-إعداد جدول المواصفات الخاصة بمقياس المهارات الاجتماعية:

أعدّت الباحثة جدولاً بمواصفات المقياس بهدف التأكد أن المقياس يقيس مستوى اكتساب التلامذة للمهارات الاجتماعية، ثم الأهمية النسبية لكل مهارة، وذلك لتحديد عدد بنود المقياس وفق ما يأتي:

مقياس المهارات الاجتماعية	عدد المفردات	الوزن النسبي	أرقام المفردات
التعاون	٧	%٣٥	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧
التواصل اللفظي	٧	%٣٥	٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤
اتخاذ القرار	٦	%٣٠	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠
المجموع	٢٠	%١٠٠	

٤-٤-إعداد اختبار المهارات الاجتماعيّة في صورته الأوليّة:

بعد تحديد المهارات الاجتماعية الأساسيّة الثلاث الواجب تنميتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادّة الدراسات الاجتماعيِّة (وفقاً لآراء السادة المحكّمين) قامت الباحثة بصياغة عشرين بنداً، صيغت فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدّد، حيث تكوّن السؤال من جزأين رئيسيين:

- مقدّمة السؤال: الجزء الذي يطرح من خلاله الموقف (المشكلة)، وعُرض على هيئة جملة خبريّة ناقصة، أو سؤال استفهامي.
- بدائل الإجابة: وهي قائمة من الإجابات المقترحة للسؤال الموجود ضمن مقدمة السؤال، وعددها (٤) بدائل، وصيغ عدة بنود لكلّ مهارة من المهارات السابقة (التعاون، الاتصال اللفظي ،اتخاذ القرار)، وقد راعت الباحثة عند صياغة هذه البنود الآتي:

- الدقّة والسلامة اللغويّة لبنود الاختبار وبدائل إجاباته.
- أن تكون محدّدة وواضحة وخالية من الغموض.
- أن تكون مناسبة لمستوى التلامذة.
- أن تكون مرتبطة بمادة الدراسات الاجتماعيِّة.

- أن تمثّل المهارات والمؤشرات المراد قياسها.

كما قامت الباحثة بعد تحديد بنود الاختبار وبدائل إجاباته وصياغتها بالشكل المناسب بوضع تعليمات الاختبار والتي تتضمّن:

- تعليمات خاصّة عن اسم الطالب والمدرسة والصف.
- تعليمات خاصّة بطريقة الإجابة عن البنود.

٤-٥-١. التحقّق من صدق وثبات اختبار المهارات الاجتماعيّة:

٤-٥-١-صدق المحتوى (صدق المحكمين): تمّ التحقّق من صدق الاختبار من خلال عرضه على عدد من السادة المحكّمين (الملحق رقم"١") تشمل مختصين في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس والقياس والتقويم النفسي والتربوي من مدرسين وأساتذة في كلية التربيّة من جامعة دمشق، وعدد من موجهين اختصاصي مادة الدراسات الاجتماعيِّة، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحيّة كلّ من:

- عدد بنود الاختبار.
- مدى تغطية بنود الاختبار لجميع المهارات المختارة (التعاون، التواصل اللفظي، اتخاذ القرار).
- مدى صحّة بنود الاختبار لغويّاً.
- مدى دقّة صياغة البدائل المحدّدة لكل بند.
- مدى مناسبة بنود الاختبار لمستوى التلامذة.
- إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى قد يراها المحكّمون ضروريّة من حيث تقدير مدى صدق البنود للغرض الذي أُعدّت من أجله.

حيث أبدى السادة المحكّمون آراءهم في فقرات الاختبار،إذ تمّ إعادة صياغة بعد البنود وتعديل بعض البدائل، بعد ذلك استجابت الباحثة لآراء السادة المحكّمين، وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة في ضوء مقترحاتهم، والجدول الآتي يبين بعض التعديلات.

جدول(١٦) تحكيم السادة المحكمين على اختبار المهارات الاجتماعية

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
يريد زميل لك بعمل مجلة مصورة عن الآثار والأماكن السياحية بمدينة حلب فهل: أ- تشاركه في عمل المجلة وتبحث معه عن صور أخرى. ب- لا تهتم بعمل هذه المجلة لعدم قيمتها. ج -تشجعه على القيام بهذا العمل ولكن لاتشاركه. د- تشاركه وتدعو بقية زملائك للمشاركة .	يريد زميل لك بعمل مجلة مصورة عن الآثار والأماكن السياحية بمدينة حلب فهل: أ-تشاركه بشكل كلي في عمل المجلة وتبحث معه عن صور أخرى. ب-تشاركه بشكل جزئي. ج -تشجعه على القيام بهذا العمل ولكن لاتشاركه. د- تشاركه وتدعو بقية زملائك للمشاركة .

دعيت لإلقاء كلمة في الإذاعة المدرسية عن السياحة فهل: أ–تسارع بإعداد الكلمة والقاؤها. ب–ترفض الدعوة دون تردد. ج– تفضل ترك هذا الأمر لأحد غيرك. د– أتعاون مع زملائي في إعداد كلمة مناسبة .	دعيت لإلقاء كلمة في الإذاعة المدرسية عن السياحة فهل أ–تسارع بإعداد الكلمة والقاؤها. ب–أقوم بإعداد الكلمة وأطلب من زميلي إلقاؤها. ج– تفضل ترك هذا الأمر لأحد غيرك. د– أتعاون مع زملائي في إعداد كلمة مناسبة .
إذا قامت مدرستك بعمل يوم عنوانه التنشيط السياحي فإنك: أ– تهتم وتشارك في أنشطة هذا اليوم. ب– لاتشارك بسبب انشغالك بأمور أخرى. ج – أشارك إذا شارك صديقي في هذا اليوم. د– تشارك وتدعو زملائك للمشاركة في هذا اليوم .	**إذا قامت مدرستك بعمل يوم عنوانه التنشيط السياحي فإنك:** أ–تبادر وتشارك بشكل كلي في أنشطة هذا اليوم. ب–تشارك بشكل جزئي بسبب انشغالك بأمور أخرى. ج – أشارك إذا شارك صديقي في هذا اليوم. د– تدعو زملائك للمشاركة في هذا اليوم .
طُلب رأيك بإنشاء فندق سياحي في المحافظات الشرقية فهل: أ–ترفض هذا العمل لعدم فائدته. ب–تسعد وتتمنى إنشاء هذا الفندق. ج–تعتبر هذا العمل مضيعه للمال والجهد. د– تتشاور مع اصدقاءك بخصوص هذا الموضوع	لو كان لديك مصدر تمويل وعُرض عليك إنشاء فندق سياحي في المحافظات الشرقية فهل: أ–تناقش هذا الأمر المختصين به لمعرفة فائدته. ب–تسعد وتتمنى إنشاء هذا الفندق. ج–تعتبر هذا العمل مضيعه للمال والجهد. د– تتشاور مع اصدقاءك وعائلتك بخصوص هذا الموضوع.

– الصدق البنيوي (صدق الاتساق الداخلي):

للتحقق من الصدق البنيوي لمقياس المهارات الاجتماعية قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أ– إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور من محاور المقياس.

ب–ارتباط المحاور الأخرى مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول(١٧) يوضح ذلك.

الجدول(١٧) معاملات ارتباط كل محور من محاور المقياس مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية

محاور المقياس	التعاون	التواصل اللفظي	اتخاذ القرار
التعاون	١		
التواصل اللفظي	٠,٦٤٧**	١	
اتخاذ القرار	٠,٧١٠**	٠,٦٥٦**	١
الدرجة الكلية	٠,٨٥٣**	٠,٩١٩**	٠,٨٦١**

(**) دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يلاحظ من الجدول(١٠) أن معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور المقياس مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١) مما يدل على اتّساق داخلي جيد لمقياس المهارات الاجتماعية.

ت-إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البند، والجدول(١٨) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول(١٨) معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البند

م	التعاون	م	التواصل اللفظي	م	اتخاذ القرار
١	٠,٧٧٣**	٨	٠,٧٤٠**	١٥	٠,٨٢**
٢	٠,٧٥٩**	٩	٠,٧٠٢**	١٦	٠,٧٦١**
٣	٠,٨٣١**	١٠	٠,٧٨٠**	١٧	٠,٨٦٤**
٤	٠,٨٣٩**	١١	٠,٨٥٩**	١٨	٠,٨٢٥**
٥	٠,٧٥٦**	١٢	٠,٨٢٦**	١٩	٠,٨٥٦**
٦	٠,٨٤٣**	١٣	٠,٧٦٦**	٢٠	٠,٧٩٢**
٧	٠,٧٨٦**	١٤	٠,٨١٢**		

** دال عند مستوى الدلالة(٠,٠١)

يتبين من الجدول (١٨) وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البند، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً، مما يشير إلى أنّ المقياس يتصف باتساق داخلي جيد، وهذا يدل على صدقه البنيوي.

٤-٦-التجربة الاستطلاعيّة لاختبار المهارات الاجتماعية:

قامت الباحثة بتجريب اختبار المهارات الاجتماعيّة استطلاعيّاً على عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بلغ عددهم (٣٢) تلميذاً و تلميذةً من مدرسة بكري قدورة غير المشمولة في عينة البحث النهائية، اختيروا بطريقة (العينّة العرضيّة) وهي غير عينة الدراسة الأساسية، ونفس العيّنة الاستطلاعيّة السابقة التي اختيرت لتطبيق الاختبار التحصيلي في يوم الثلاثاء الواقع في (٢٠/٩/٢٠١٦)، وذلك للتأكّد من مناسبة بنود الاختبار للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للتلامذة، وتحديد الزمن اللازم لتطبيقه، وقد طلبت الباحثة منهم قبل البدء بالإجابة عن عبارات الاختبار أن يضعوا إشارة إلى جانب كل بندٍ يجدون فيه صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه. وبناءً عليه تمّ تعديل بعض العبارات لتصبح أكثر بساطة وسهولة ووضوحاً، كما تمّ تحديد الزمن اللازم لتنفيذ الاختبار بـ(٤٠) دقيقة وفق المعادلة الآتية:

زمن اختبار المهارات الاجتماعيّة= $\frac{\text{زمن أبطأ إجابة (45) + زمن أسرع إجابة (35)}}{2} = 40$ دقيقة

٤-٦-١ ثبات الاختبار: اعتمدت الباحثة في دراستها لثبات اختبار المهارات الاجتماعيّة على طريقتين، وذلك للتأكّد من أنّ الاختبار يتمتّع بمستوى ثبات موثوق به، ومن هذه الطرائق:

- **الثبات بالإعادة (Test-Retest Method):** قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عيّنة مؤلفة من (٣٢) تلميذاً و تلميذةً، سحبت من مدرسة بكري قدورة، وهي نفس العينة التي سحبت لدراسة ثبات الاختبار التحصيلي، ثمّ أعيد تطبيق الاختبار للمرّة الثانية على العيّنة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة بـ (٠,٨١) وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض الدراسة الحالية.
- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (Internal Consistency):** تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي للعيّنة نفسها في التطبيق الأول باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ بـ(٠,٨٣) وهو معامل جيد ومقبول أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

ويتضح ممّا سبق أنّ اختبار المهارات الاجتماعيّة يتّصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

٤-٧-كيفيّة تصحيح اختبار المهارات الاجتماعيّة:

يتكوّن اختبار المهارات الاجتماعيّة في صورته النهائية من (٢٠) بنداً (الملحق رقم "٤") وكلّ بند يتكوّن من جزأين: الجزء الأوّل عبارة عن موقف يَطلبُ من التلميذ القيام بالإجابة عنه باختيار بديل من أربعة بدائل أَخَذتْ الرموز(أ، ب، ت، ث)، جميعها صحيحة و لكن تمّ تحديد بديل أكثر مناسبة أُعطي درجة(٤) ، وبديل مناسب أُعطي درجة(٣)، و بديل الأقل مناسبة أُعطي الدرجة(٢)، وبديل ضعيف أُعطي الدرجة(١) ، وبالتالي فإنّ أعلى درجة على الاختبار يمكن أن يحصل عليها التلميذ (٨٠) درجة، ودرجة (٢٠) عند اختيار التلميذ الإجابة الضعيفة .

جدول (١٩) عدد الأسئلة لكل مهارة وعدد الدرجات لكل مهارة وفق كل مهارة من المهارات الاجتماعية

مقياس المهارات الاجتماعية	عدد الأسئلة	أعلى درجة ممكن الحصول عليها	أدنى درجة ممكن الحصول عليها
التعاون	٧	٢٨	٧
التواصل اللفظي	٧	٢٨	٧
اتخاذ القرار	٦	٢٤	٦
المجموع	٢٠	٨٠	٢٠

ثالثاً مجتمع البحث وعينته:

تمثّل مجتمع البحث الحالي بتلامذة الصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء في محافظة دمشق للعام الدراسي(٢٠١٦) وهو العام الذي طُبّق فيه البحث (٣٢٥٢١) تلميذاً وتلميذةً، يتوزعون حالياً على (٢٨٠) مدرسة (الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق).

٣-١-تعريف عينة البحث: وهي من نوع **(العيّنة المقيّدة)** المقصودة، التي تُحدّد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمّنهم العيّنة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما المشكلة تكمن في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تنسجم مع أغراض البحث (الزراد ويحيى، ١٩٨٦، ٧٢).

٣-٢-اختيار عيّنة البحث:

٣-٢-١-اختيار عيّنة المدارس: لتطبيق الخطة التجريبية تمّ اختيار مدرستين بشكل مقصود من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق،منطقة المزة وهما (مدرسة أبو اليسر عابدين، ومدرسة خالد وليد الشربجي)، ومن مبررات اختيار الباحثة لهذه المدارس ما يلي:

- تواجد المدرستين في أحياء متقاربة في منطقة المزة من حيث المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، وهي من الأحياء المتوسطة.
- سهولة تنقل الباحثة بين هذه المدارس ممّا ساعد على ضبط أفضل للمؤثرات الخارجية، وحال دون ضياع الكثير من الوقت والجهد المخصّص للتجريب.

٣-٢-٢-اختيار الشعب وعينة التلاميذ:

بعد تحديد عدد الشعب والتلاميذ في كلّ مدرسة قامت الباحثة بسحب شعبة من كلّ مدرسة (بشكل عشوائي) لتكون الشعبة الثانية (شعبة تجريبية أولى)من مدرسة أبو اليسر عابدين، والشعبة الأولى من مدرسة خالد وليد الشربجي (شعبة تجريبية ثانية).

والجدول الآتي يوضح كيفيّة توزع أفراد العينة التجريبية والضابطة على المدارس التي سحبت منها.

الجدول(٢٠) توزع المجموعة التجريبية والضابطة على المدارس التي سحبت منها

المجموعة	المدرسة	مكان المدرسة	عدد الشعب	عدد التلاميذ
التجريبية	أبو اليسر عابدين	مزة /اوتستراد	١	٣١
	خالد وليد الشربجي	مزة /اوتستراد	١	٣٠
المجموع			٢	٦١
الضابطة	نهلة زيدان	مزة /اوتستراد	١	٣١
	هواري بو مدين	مزة /رازي	١	٣٢
المجموع			٢	٦٣

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- بلغ عدد عيّنة البحث الأساسيّة (١٢٤) تلميذاً وتلميذةً، قُسّموا إلى مجموعتين (٦١) تلميذاً وتلميذةً للمجموعة التجريبية، و(٦٣) تلميذاً وتلميذةً للمجموعة الضابطة، وقد حَرِصتْ الباحثة أن يكون حجم العينة التجريبية والضابطة بهذا العدد لزيادة الثقة في النتائج بشكلٍ أكبر، حيث أشار (أبوعلام، ٢٠٠٤، ٢٠٩) إلى أنّه من الأفضل ألاّ يقل عدد أفراد كل مجموعة عن (٢٠) فرداً حتى يمكن افتراض التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين، كما أشار إلى أنّه من المؤكّد الثقة في النتائج بشكل أكبر إذا ارتفع عدد أفراد كل مجموعة عن (٢٠) فرداً.
- لم يُستبعد أيّ تلميذ أو تلميذة من أفراد العينة نظراً لعدم تغيب أي تلميذ أو تلميذة عن تطبيق دروس الخطة التجريبية أو تطبيق الاختبارات، كما أنّ الباحثة وبمساعدة المعلمين والمعلمات كانت تتأكد من إكمال إجابات التلاميذ في المجموعتين (التجريبية والضابطة) على أدوات البحث وتنبيههم وعدم السماح لأيّ تلميذ بترك أي سؤال دون الإجابة عليه.
- **ضبط المتغيرات الدخيلة وتكافؤ مجموعتي الدراسة:** قامت الباحثة بضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة في أثناء المعالجة التجريبية، وذلك لضمان تكافؤ مجموعتي الدراسة، بحيث يبقى أي تأثير قد يظهر في المتغيرات التابعة بعد التجريب عائدا إلى المتغير المستقل، وليس إلى المتغيرات الدخيلة الأخرى، وقد شملت عملية الضبط الخطوات الآتية:

١- **ضبط المتغيرات الدخيلة:** وشمل:

❖ **العمر الزمني للتلامذة:** رصدت الباحثة أعمار تلامذة مجموعتي الدراسة من خلال سجلات إدارة مدارس التجربة، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار تلامذة المجموعتين، وحُسبت الفروق باستخدام (T–test) للعينتين المستقلتين، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٢١) نتائج اختبار ت(T–test) لدلالة الفرق بين تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة وفق متغير العمر الزمني للتلامذة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	63	9.05	0.65	122	0.311	0.123	غير دال
التجريبية	61	9.40	0.70				

يظهر من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة تعادل(0.123) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المحدد(0.05)، مما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيا بين تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً إلى متغير العمر الزمني.

❖ **التحصيل الدراسي العام:** حصلت الباحثة من إدارة مدارس التجربة على نتائج المعدل العام لتحصيل تلامذة مجموعتي الدراسة للصف الرابع الأساسي للفصل الدراسي الثاني من العام

الدراسي(٢٠١٥/٢٠١٦) في المواد الدراسية الآتية(الديانة، الدراسات الاجتماعية، اللغة العربية وتقسم إلى مهارات شفوية، مهارات كتابية، الرياضيات، العلوم والتربية الصحية، اللغة الانكليزية) والتي بلغ مجموعها(70) درجة، ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلامذة المجموعتين، وبينت دلالتها باستخدام ت (T-test)، كما يظهر الجدول الآتي:

جدول(٢٢) نتائج اختبار ت(T-test) لدلالة الفرق بين تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة وفق متغير التحصيل الدراسي العام

المجموعة	العدد	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	63	التحصيل الدراسي العام	53.83	1.32	122	0.420	0.399	غير دال
التجريبية	61		53.55	1.14				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة تعادل(0.399)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، لأنها أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد(0.05)، مما يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة وفق متغير التحصيل الدراسي العام، وبالتالي لا تأثير لهذا المتغير في نتائج البحث، ويمكن من خلال ذلك الوثوق بتكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

- **العامل الاجتماعي والاقتصادي:** عمدت الباحثة وجود مدارس التجربة في منطقة تعليمية من نطاق جغرافي واحد مؤشراً يقلل من تأثير عامل المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأفراد عينة الدراسة.
- **المادة العلمية:** وهي نفسها لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، وتتمثل في المعلومات المتعلقة بالوحدة الرابعة(دعائم الاقتصاد في سورية) من الكتاب المدرسي لمادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.
- **العوامل المادية والفيزيائية في بيئة التجربة:** تتشابه الظروف الفيزيائية المحيطة التي قد تؤثر في التجربة، من حيث توافر التهوية الجيدة والتدفئة والإضاءة، والمقاعد في الصفوف الدراسية التي تضم تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في مدارس التجريب.
- **خصائص منفذي التجربة:** درس تلامذة المجموعة التجريبية وفق الخطة التعليمية القائمة على استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) من قبل الباحثة، وذلك انطلاقا مما كشفت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية من أن ممارسات معلمي الصفوف الصفية مازال يحكمها استخدام الطريقة التقليدية، وبالتالي فإن عدم اعتياد معلمي الصفوف على استخدام استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) قد يقف عائقا في تقيدهم بمراحل الخطة التعليمية القائمة على النموذج، وبالتالي في تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها منه، إذ يستلزم التدريس باستخدام النماذج البنائية تمكن المعلم من تنفيذها، وتفضيله لها(زيتون، ٢٠٠٣، ٣٨٤).

وسعياً لتحقيق التكافؤ في خبرة التدريس والمؤهل العلمي لمنفذي التجربة، درس تلامذة المجموعة الضابطة في الشعبة الأولى من مدرسة(نهلة زيدان) من معلمة الصف، ودرس تلامذة الشعبة الثالثة من المجموعة ذاتها وفي مدرسة(هواري بو مدين) من معلمة الصف أيضاً، وتحمل كل من المعلمتين إجازة في التربية قسم/معلم صف/، ودبلوم تأهيل تربوي، ولديهما خبرة في التدريس(٥) سنوات.

زمن التدريس: جرى التقيد بعدد الحصص التي حددتها وزارة التربية لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، وهي حصتين درسيتين أسبوعياً لمادة الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع الأساسي،بمعدل (٢٤) حصة درسية خلال الفصل الدراسي الأول، وقد زودت الباحثة معلمتي الشعبتين الضابطتين بالجدول الزمني لتدريس موضوعات الوحدة، بما يحقق التماثل مع توزيع الحصص في شعبتي المجموعة التجريبية، بحيث يتعلم تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة موضوع أسبوعياً بواقع حصتين درسيتين وهذا ما يتفق مع خطة وزارة التربية.

٢- **تكافؤ مجموعتي الدراسة في المتغيرات التابعة:** استخدمت الباحثة طريقة الضبط الإحصائي للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، أي طريقة التكافؤ المبني على أسس إحصائية تقوم على جمع معلومات إحصائية(متوسطات وانحرافات معيارية) عن المتغير التابع في مجموعات الدراسة قبل إدخال المتغير المستقل أو قبل التأثير بالتجريب، عن طريق إجراء اختبار قبلي ثم إجراء بعض التحليلات الإحصائية عليها(ملحم، ٢٠٠٧، ٧٤)، وقد حدد التكافؤ بين مجموعتي الدراسة الحالية في المتغيرين التابعين (التحصيل الدراسي، المهارات الاجتماعية)، باتباع هذه الطريقة وفق الآتي:

- **التكافؤ في التحصيل الدراسي:** طبقت الباحثة اختبار التحصيل الدراسي قبلياً قبل البدء بتطبيق الخطة التعليمية، وقد شمل تطبيق كل من شعب المجموعتين التجريبية والضابطة الأربع جميعها.

ولتحديد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل قبلياً، حسبت المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة، باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، واستخدم اختبار ت(T-test) لدراسة دلالة الفرق بين كل متوسطين حسابيين للدرجات، وذلك من خلال اختبار صحة الفرضيات الآتية:

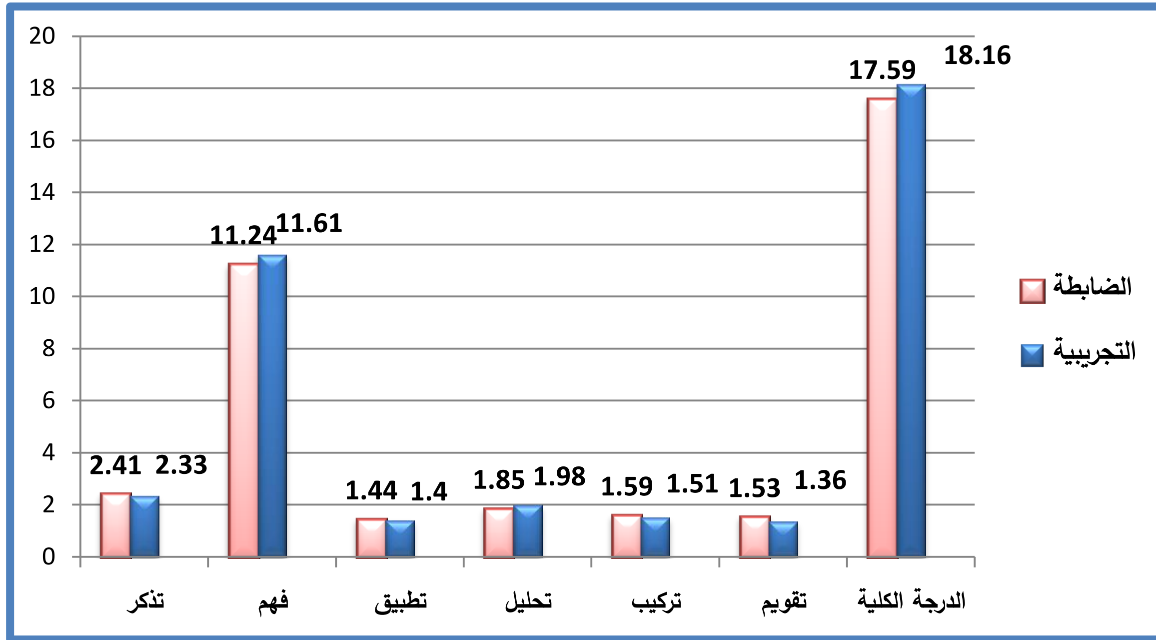
الفرضية الأولى: لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي.

جاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي.

جدول(٢٣) نتائج اختبار ت(T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	القرار
التذكر	الضابطة	63	2.41	0.75	122	0.169	0.86	غير دال
	التجريبية	61	2.33	0.52				
الفهم	الضابطة	63	11.24	1.89	122	0.359	0.72	غير دال
	التجريبية	61	11.61	1.49				
التطبيق	الضابطة	63	1.44	0.52	122	0.140	0.88	غير دال
	التجريبية	61	1.40	0.62				
التحليل	الضابطة	63	1.85	0.25	122	0.294	0.77	غير دال
	التجريبية	61	1.98	0.51				
التركيب	الضابطة	63	1.59	0.61	122	0.099	0.92	غير دال
	التجريبية	61	1.51	0.44				
التقويم	الضابطة	63	1.53	0.75	122	0.125	0.90	غير دال
	التجريبية	61	1.36	0.98				
الدرجة الكلية	الضابطة	63	17.59	3.02	122	0.389	0.69	غير دال
	التجريبية	61	18.16	2.85				

يُلاحظ من الجدول (٢٣) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار التحصيل أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل، **وبالتالي نقبل فرضيّة العدم**، ممّا يشير إلى تكافؤ التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل، وبناءً على ذلك فأيّ فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبار البعدي، فإنّه يعزى إلى الخطة التجريبية.



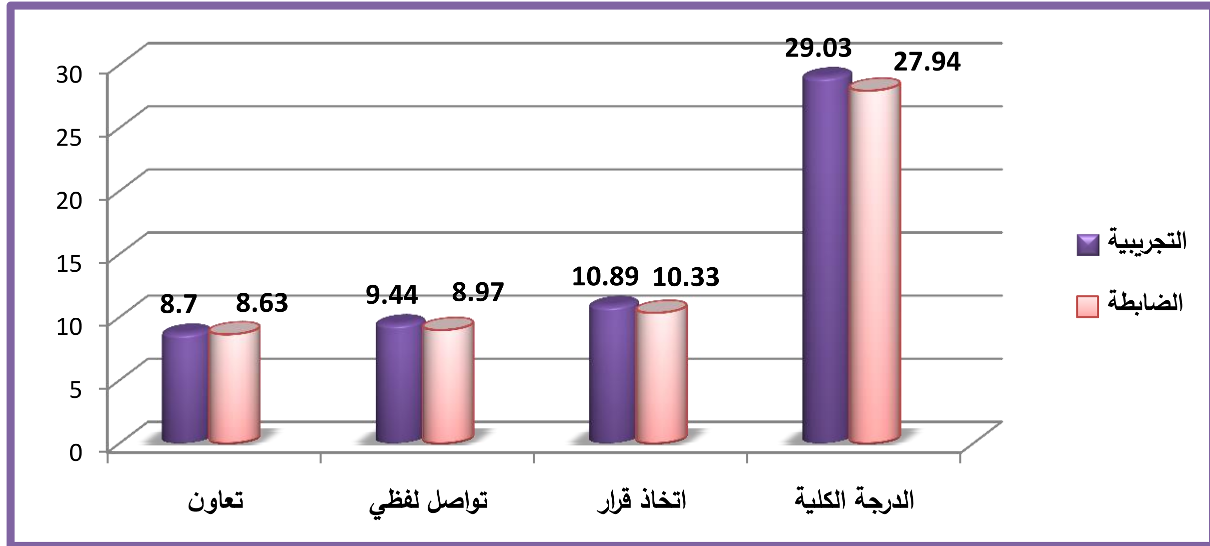
الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار المهارات الاجتماعيّة

للتحقّق من الفرضية الثانية، حسبت الفروق بين متوسّطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعيّة القبلي ولحساب دلالة الفروق تمّ استخدام اختبار (t-test) للعينّات المستقلّة)، كما هو موضّح في الجدول رقم (١٢).

الجدول (٢٤) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الدرجة الكلية لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعية.

محاور اختبار المهارات الاجتماعية	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التعاون	التجريبية	61	8.70	1.76	0.210	122	0.83	غير دال
	الضابطة	63	8.63	1.94				
التواصل اللفظي	التجريبية	61	9.44	1.95	0.860	122	0.39	غير دال
	الضابطة	63	8.97	2.89				
اتخاذ القرار	التجريبية	61	10.89	2.97	1.002	122	0.31	غير دال
	الضابطة	63	10.33	2.57				
الدرجة الكلية	التجريبية	61	29.03	2.77	1.154	122	0.25	غير دال
	الضابطة	63	27.94	2.64				

يُلاحظ من الجدول (٢٣) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار المهارات الاجتماعيّة وأبعاده الفرعيّة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعية، **وبالتالي نقبل فرضية العدم**، مما يشير إلى تكافؤ التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعية، وبناءً على ذلك فأيّ فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبار البعدي، فإنّه يعزى إلى الخطة التجريبية.



رابعاً–إجراءات تنفيذ الخطة التجريبية:

٤–١–الإجراءات التمهيدية لتنفيذ الخطة التجريبية:

تطلّب التمهيد لتطبيق الخطة التجريبية القيام بالإجراءات الآتية:

١. التقت الباحثة بمدراء المدرستين ووضّحت لهم الهدف من الدراسة الحالية وأخذت منهم التزاماً بتقديم الدعم الكافي لها، والمساعدة قدر الإمكان في تحقيق الهدف من البحث الحالي وهو التحقّق من فاعليّة نموذج Baybee في تحصيل مادّة الدراسات الاجتماعيّة وتنمية المهارات الاجتماعيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

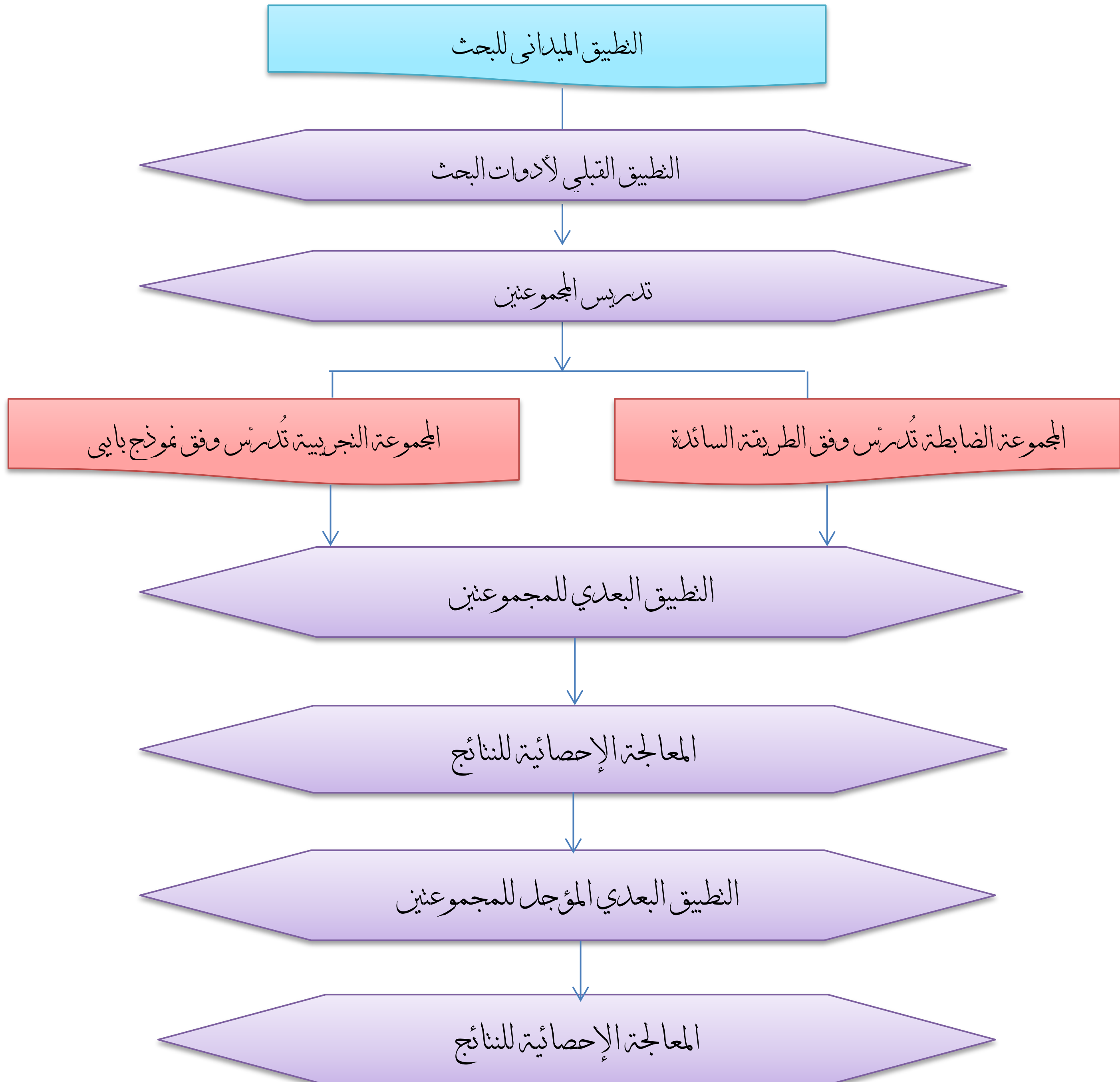
٢. بعد تحديد شعب المجموعة التجريبية والضابطة بكلّ مدرسة، تمّ التنسيق مع إدارة المدرستين ومعلّمي هذه الشعب لتحديد مواعيد تنفيذ دروس الوحدة الرابعة من مادة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي بالطريقتين (طريقة Baybee ، والطريقة المتبعة)، وقد تمّ استبدال الوحدة الرابعة بالوحدة الثانية بعد التأكد من عدم الارتباط بين موضوعات الوحدتين، وكذلك مواعيد تنفيذ الاختبارات القبلية، والبعدية.

٣. تمّ التنسيق مع إدارات ومعلمات المدرستين لوضع حصص مادة الدراسات الاجتماعيّة في هذه المدارس بصورة متعاقبة بحيث تكون (الحصة الثانية) في مدرسة وليد خالد الشربجي في منطقة المزة في حين (الحصة الرابعة) في مدرسة أبو اليسر عابدين في المنطقة ذاتها، بشكل يضمن للباحثة تطبيق الخطة التجريبية في اليوم نفسه في كلتا المدرستين(حيث قامت الباحثة بتدريس الوحدة المختارة بنفسها).

٤. اجتمعت الباحثة مع تلامذة المجموعة التجريبية في المدرستين (كلاً على حده) وأطلعتهم على طبيعة التعلّم وفق نموذج Baybee ، وقدّمت لهم بعض التعليمات والتوجيهات وضرورة الالتزام بحضور حصص الخطة التعليمية وذلك بهدف وضعهم في جوٍّ نفسيٍّ مريح يتيح لهم الاندماج والمشاركة الفعالة في تنفيذ جلسات (حصص) الخطة التعليمية التي ستقوم بتطبيقها عليهم من خلال الحصص الدراسيّة لمادة الدراسات الاجتماعيّة.

البدء بتنفيذ التجربة الميدانية:

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لدراسة فاعلية دورة التعلم(نموذج بايبي) في التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، كما يوضح الشكل الآتي:



٤-٣ تنفيذ التجربة النهائية:

بدأ تطبيق التجريب النهائي للدراسة وفق الخطوات الآتية:

- التطبيق القبلي، والبعدي، والمؤجل لكل من اختبار التحصيل الدراسي، واختبار المهارات الاجتماعية، على تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة، وفق البرنامج الزمني الموضح في الجدول الآتي:

جدول(٢٤) البرنامج الزمني لإجراءات التطبيق الميداني

المدرسة	الشعبة	نوع التطبيق	المجموعة	اختبار التحصيل الدراسي		اختبار المهارات الاجتماعية	
				اليوم	الحصة	اليوم	الحصة
هواري بو مدين	الأولى	التطبيق القبلي	الضابطة	الأحد ٢٠١٦/١٠/٩	١	الاثنين ٢٠١٦/١٠/١٠	١
نهلة زيدان	الثانية				٢		٢
أبو اليسر عابدين	الثانية		التجريبية		٤		٤
خالد الشربجي	الثالثة				٥		٥
هواري بو مدين	الأولى	التطبيق البعدي	الضابطة	الخميس ٢٠١٦/١١/٣	١	الأحد ٢٠١٦/١١/٦	١
نهلة زيدان	الثانية				٢		٢
أبو اليسر عابدين	الثانية		التجريبية		٤		٤
خالد الشربجي	الثالثة				٥		٥
هواري بو مدين	الأولى	التطبيق المؤجل	الضابطة	الثلاثاء ٢٠١٦/١٢/٦	١	الأربعاء ٢٠١٦/١٢/٧	١
نهلة زيدان	الثانية				٢		٢
أبو اليسر عابدين	الثانية		التجريبية		٤		٤
خالد الشربجي	الثالثة				٥		٥

وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارين قبليّاً جرى تصحيح بنودهما للشعب الأربع وفق سلم التصحيح المعتمد، ثم أُخضعت النتائج للمعاجة الاحصائية، للتحقق من تكافؤ تلامذة المجموعتين فيما يتعلق بمتغيري(التحصيل الدراسي، المهارات الاجتماعية)، وقد وضّحت سابقاً نتائج هذه المعالجة.

- البدء بتطبيق الخطة التعليمية المصممة وفق نموذج بايبي، وذلك في يوم الأربعاء (٢٠١٦/١٠/١٢) من قبل الباحثة خلال سبع حصص درسيّة، بواقع حصتين درسيتين أسبوعياً، تزامناً مع تطبيق معلمتي تلامذة المجموعة الضابطة للطريقة المتبعة في تعليم دروس الوحدة نفسها خلال سبع حصص درسيّة، بواقع حصتين درسيتين أسبوعيّاً أيضاً، واستمر التطبيق حتى يوم الأربعاء(٢٠١٦/١١/٢)، واقتصر دور الباحثة في أثناء تنفيذ الدروس وفق الخطة التعليمية على التوجيه والإرشاد وتيسير التعلم، وتنظيم تعلم التلامذة فرديّاً وجماعيّاً، وضبطه باتجاه تحقيق الأهداف المرجة تحقيقها.

الزمن المخصص للخطة:

دُرّست الخطة المقترحة في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) من (٢٠١٦/١٠/١١)، ولغاية(٢٠١٦/١١/٢)، على امتداد واحد وعشرون يوماً وبمعدّل حصّة في اليوم لكلّ شعبة كما هو متّفق مع إدارة المدرسة، ووفق توزيع وزارة التربية للحصص الدرسية وتوزعت الحصص على موضوعات الوحدة المختارة وفق الجدول الآتي، علماً أن مدّة الحصّة (٤٥) دقيقة:

الجدول(٢٥) دروس الخطة التعليمية وحصصها المقرّرة وتاريخ تطبيقها على العيّنة التجريبية

الأسبوع	اسم الدرس	عدد الحصص	تاريخ التطبيق	
			مدرسة أبو اليسر عابدين	**مدرسة وليد خالد الشربجي**
١	العمل في الزراعة في سوريا.	٢	٢٠١٦/ ١٠/١٢	٢٠١٦/ ١٠/١٢
٢	العمل في الصناعة في سوريا.	٢	٢٠١٦/١٠/١٨	٢٠١٦/١٠/١٨
٣	العمل في التجارة في سوريا.	٢	٢٠١٦/١٠/٢٥	٢٠١٦/١٠/٢٥
٤	السياحة.	١	٢٠١٦/١١/٢	٢٠١٦/١١/٢

وبانتهاء تطبيق اختبار التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية بعدياً مؤجلاً، ينتهي التجريب النهائي الذي استمر من يوم الأحد(٢٠١٦/١٠/٩) موعد تطبيق اختبار التحصيل الدراسي قبليّاً، ولغاية يوم الأربعاء(٢٠١٦/١٢/٧) موعد تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية بعدياً مؤجلاً.

وقد سجلت ملاحظات وصعوبات عديدة في أثناء التجريب النهائي، يمكن إجمالها في الآتي:

- عدم توافر بعض الوسائل والتجهيزات التعليمية.
- التدرج في تفاعل التلامذة مع الأنشطة المتضمنة في مراحل الخطط الصفية، إذ كان بطيئاً في الدرس الأول بسبب عدم اعتيادهم عليها، ثم تجاوبوا معها بشكل أكبر، حتى أنهم طالبوا بالتعلم بها في بقية الحصص المخصصة لمواد دراسية أخرى.
- رغم تحديد مجموعات العمل في كل شعبة صفية(قبل البدء بتنفيذ الدروس تلافياً لماحدث في أثناء التجربة الاستطلاعية)، بحيث تتألف كل منها من التلامذة في كل مقعدين متتالين، فقد أحدث التلامذة فوضى عندما طلب منهم مشاركة زملائهم في العمل، بسبب عدم اعتيادهم لطريقة الجلوس.
- النقص في الخلفية المعرفية السابقة لبعض التلامذة عن بعض المفاهيم، والذي ظهر من خلال نتائج التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي، مما أثر في انخراطهم في الأنشطة المختلفة وإيجاد الحلول للتساؤلات المطروحة.

- عدم قدرة بعض التلامذة على تحويل أفكارهم إلى سلوكيات علمية أو لفظية، مما ولد لديهم شعوراً بالاحباط في بعض الأحيان، على الرغم من أنهم عبروا عنها كتابياً بأسلوب جيد في أثناء أدائهم في التطبيق البعدي المباشر لاختباري التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية.
- تدني ثقة بعض التلامذة بأنفسهم، وخوفهم من النقد والتقييم، أو من الفشل أمام زملائهم، فكثيراً ما ضاع الوقت في التردد حول قرار مشاركتهم وتفاعلهم الصفي.
- رغم تخصيص حصتين متتاليتين لعملية التدريس، إلا أنّ تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نموذج بايبي البنائي أظهر حاجة ماسة لزيادة الوقت المخصص في بعض الأحيان.

كما لوحظت الأمور الآتية:

- تبين خلال استخدام النموذج تنوع أفكار التلامذة في توظيف تعلمهم الجديد حسب قدراتهم واستعداداتهم.
- تفاعل التلامذة مع النموذج بشكل ملحوظ، من خلال زيادة دافعيتهم لعملية التعلم، وحماستهم لحضور حصص الدراسات الاجتماعية، وحرصهم على تنفيذ الأنشطة اللاصفية ضمن النموذج.

المعاملات الإحصائيّة المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته، أجرت الباحثة المعالجات الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss ، وهي:

- **اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired- samples t-test)** : وذلك لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الواحدة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختباري التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية، وفي التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختباري التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية.
- **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- samples t-test)** : وذلك لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختباري التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية، وفي التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختباري التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية.

استخدمت الباحثة بعض المعاملات الإحصائية لاختبار الفاعلية، والتي حُسبت يدويّاً، وهي:

قانون بلاك(Black)، لتعرّف الفاعلية في التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية وفق الكسب المعدّل

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{م}_٢-\text{م}_١}{\text{ع}-\text{م}_١} + \frac{\text{م}_٢-\text{م}_١}{\text{ع}}$$

حيث: م١= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار التحصيل(القبلي).

م٢= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار التحصيل (البعدي).

ع= الدرجة العظمى للاختبارالتحصيل الدراسي (٦٠) حسب متطلبات البحث.

ع= الدرجة العظمى لاختبار المهارات الاجتماعية(٨٠) حسب متطلبات البحث.

هذا وتعد الطريقة التدريسية فاعلة في التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم، إذا تجاوزت نسبة الكسب المعدل(1.2) وهي النسبة المعيارية التي حددها (بلاك).

خلاصة الفصل:

تضمّن هذا الفصل توضيحاً للمنهج المتّبع، وإجراءات تصميم أدوات البحث والتي تألّفت من (خطة تعليمية تجريبية مصمّمة وفق نموذج Baybee، وقائمة المهارات الاجتماعيّة، واختبار تحصيلي، واختبار المهارات الاجتماعيّة)، بهدف التعرّف إلى جميع المراحل التي مرّت فيها كلّ أداة، لما لها من أثر في إعطاء قوّة علميّة لها، والوصول إلى شكلها النهائي المستخدم في البحث، كما تضمّن عرضاً تفصيليّاً عن مجتمع البحث وكيفيّة اختيار عيّنته، إضافةً إلى شرح إجراءات تنفيذ الخطة التجريبية بدءاً من قياس التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) لما لهذا التكافؤ من أثر في معرفة أنّ أي تغيّر حاصل سيُعزى لنموذجBaybee .

بعدها تمّ توضيح خطوات الخطة التجريبية المصممة وفق نموذج Baybee ، مع شرح للدور الذي قامت به الباحثة أثناء تدريسها لأفراد المجموعة التجريبية، وعند الانتهاء من الخطة أُجري الاختبار البعدي ومن ثم أُجري الاختبار المؤجل، وصولاً إلى القوانين الإحصائيّة المستخدمة تمهيداً لتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيّاً والتي ستُعرض بشكل مفصّل في الفصل الخامس.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها

تمهيد

أولاً: محور النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي.

ثانياً: محور النتائج المتعلقة بالمهارات الاجتماعية.

ثالثاً: محور النتائج المتعلقة بالعلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي و المهارات الاجتماعية.

رابعاً: مقترحات البحث

خلاصة الفصل.

التمهيد:

يتناول الفصل الحالي نتائج أسئلة البحث والتأكّد من صدق فرضياته، وذلك بعد المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبار التحصيلي ونتائج اختبار المهارات الاجتماعيّة في التطبيقين (القبلي، والبعدي) وأيضاً مناقشة هذه النتائج، لينتهي إلى مجموعة من المقترحات.

أولاً: نتائج أسئلة البحث:

يتجلّى البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية نموذج بايبي البنائي في التحصيل والمهارات الاجتماعية لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي، في مادة الدراسات الاجتماعية؟ ويتفرّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما فاعليّةِ نموذج (Baybee) في التحصيل لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّةِ عند المستويات المعرفية الستّة التي حدَّدها بلوم (التذكُّر–الفهم–التطبيق–التحليل–التركيب–التقويم)؟
- ما فاعليّةِ نموذج (Baybee) في تنمية المهارات الاجتماعيّةٍ (ككل وفي كلِّ مهارة على حدة) لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّةِ؟
- ما فاعلية نموذج (Baybee) في احتفاظ تلامذة المجموعة التجريبية بنتائج التدريس (التحصيل والمهارات الاجتماعية).

ومن خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية للبحث، والفرضيات المتعلقة بها، ومعالجتها إحصائياً، وتحليل نتائجها، ستتم الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث.

١– عرض نتائج السؤال الأول ومجموع الفرضيات المتعلقة به:

- **السؤال الأول:** ما فاعليّةِ نموذج (Baybee) في التحصيل لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّةِ عند المستويات المعرفية الستّة التي حدَّدها بلوم (التذكُّر–الفهم–التطبيق–التحليل–التركيب–التقويم)؟

تم التحقق من فاعلية استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) في تنمية تحصيل تلامذة الصف الرابع في وحدة دعائم الاقتصاد في سورية من خلال حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في القياس البعدي المباشر،وحساب الفروق كذلك بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في القياس القبلي والبعدي المباشر، كما حُسبت الفاعلية من خلال قياس نسبة الكسب المعدل، وفيما يلي عرض لنتائج فرضيات السؤال الأول:

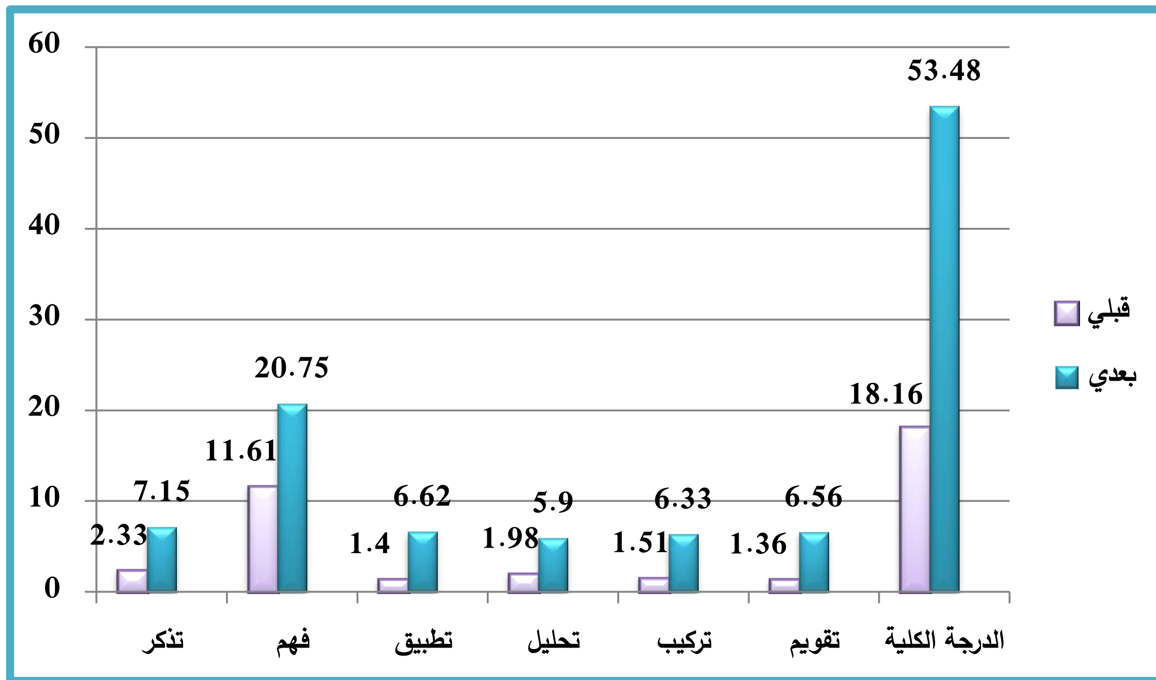
<u>نتائج الفرضيّة الأولى وتفسيرها</u>: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

للتحقّق من الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل الدراسي بمستوياته المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، واستُخدم اختبار(**t-test**) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test)لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل بمستوياته السابقة، كما حُسب معامل بلاك للكسب المعدّل في حال كانت قيم ت دالة إحصائيّاً، كما هو موضّح في الجدول رقم (٢٦).

الجدول (٢٦) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل

مستويات اختبار التحصيل	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكّر	التطبيق القبلي	61	2.33	0.52	11.953	60	0.00	دال
	التطبيق البعدي		7.15	1.53				
الفهم	التطبيق القبلي	61	11.61	1.49	12.413	60	0.00	دال
	التطبيق البعدي		20.75	2.78				
التطبيق	التطبيق القبلي	61	1.40	0.62	17.021	60	0.00	دال
	التطبيق البعدي		6.62	1.30				
التحليل	التطبيق القبلي	61	1.98	0.51	27.555	60	0.00	دال
	التطبيق البعدي		5.90	1.57				
التركيب	التطبيق القبلي	61	1.51	0.44	21.417	60	0.00	دال
	التطبيق البعدي		6.33	1.29				
التقويم	التطبيق القبلي	61	1.36	0.98	21.037	60	0.00	دال
	التطبيق البعدي		6.56	1.49				
الدرجة الكلية	التطبيق القبلي	61	18.16	2.85	32.092	60	0.00	دال
	التطبيق البعدي		53.48	2.69				

يُلاحظ من الجدول (٢٦) أنّ القيم الاحتماليّة للدرجة الكليّة لاختبار التحصيل أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة لاختبار التحصيل لصالح القياس البعدي المباشر، وبالتالي نرفض فرضيّة العدم ونقبل الفرضيّة البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل ومستوياته الفرعيّة لصالح القياس البعدي**.والشكل الآتي يوضح هذه الفروق.



الشكل(١١) تمثيل بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي و مستوياته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي.

يتضّح من الشكل (١١) من خلال تتبّع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ومستوياته الفرعية على الدرجة الكليّة للاختبار، تحسّناً واضحاً في القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية نموذج (Baybee) في التحصيل الدراسي.

وتفسّر الباحثة زيادة تحصيل تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي إلى التدريس بواسطة نموذج بايبي والذي ساهم بشكل مباشر في ذلك، حيث أتاح هذا النموذج في التدريس للتلامذة تشخيص جوانب القوة والضعف في معلوماتهم السابقة والتي تعرّفوا عليها في مراحل سابقة، وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة والمناقشات الصفيّة من قبل الباحثة، ومن خلال إجراء التطبيق القبلي للاختبار وهذا بدوره مكّنها من تحديد الأفكار الخاطئة لدى التلامذة، وتعديلها، وإضافة معلومات جديدة، وتعتقد الباحثة أنّ ذلك ربما يحدث نتيجة

الأنشطة التي يقوم بها التلميذ مع زملائه في المجموعة الواحدة، والنقاش بين التلامذة في المجموعات الأخرى تسهم في إدراكهم لما يلزمهم من معلومات لتكملة وتنفيذ النشاط، وتعاونهم فيما بينهم بهذا الخصوص يسمح لهم بتلافي نقاط الضعف لديهم، كما يخلق لديهم حافزاً لاكتساب مزيداً من التعلّم.

نتائج الفرضيّة الثانية وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

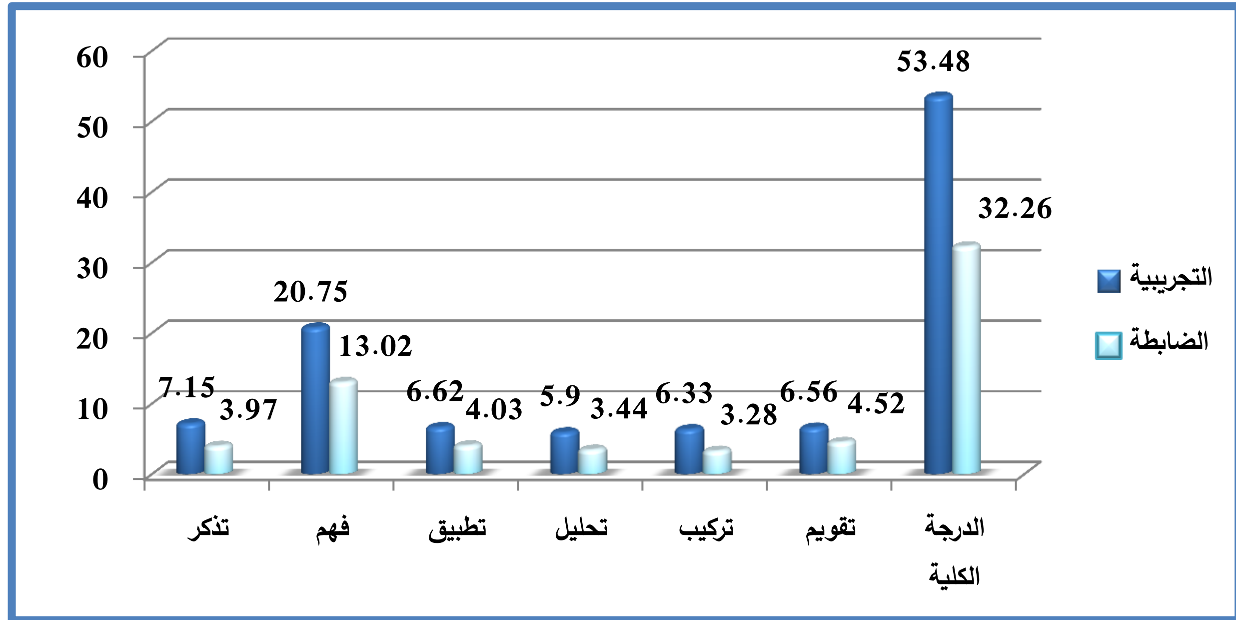
للتحقّق من الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل الدراسي بمستوياته المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، واستُخدم اختبار **(t-test)** لعينتين مستقلتين (Independent -samples t-test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل بمستوياته السابقة، كما هو موضّح في الجدول رقم (٢٧).

الجدول (٢٧) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلّية لاختبار التحصيل.

مستويات اختبار التحصيل	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكّر	التجريبية	61	7.15	1.53	7.964	120	0.00	دال
	الضابطة	63	3.97	1.67				
الفهم	التجريبية	61	20.75	2.78	10.058	120	0.00	دال
	الضابطة	63	13.02	2.07				
التطبيق	التجريبية	61	6.62	1.30	6.396	120	0.00	دال
	الضابطة	63	4.03	1.78				
التحليل	التجريبية	61	5.90	1.57	8.699	120	0.00	دال
	الضابطة	63	3.44	1.02				
التركيب	التجريبية	61	6.33	1.29	8.548	120	0.00	دال
	الضابطة	63	3.28	1.03				
التقويم	التجريبية	61	6.56	1.49	4.557	120	0.00	دال
	الضابطة	63	4.52	1.13				
الدرجة الكلية	التجريبية	61	53.48	2.69	9.900	120	0.00	دال
	الضابطة	63	32.26	3.22				

يُلاحظ من الجدول (٢٧) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلّية لاختبار التحصيل أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطي درجات التلامذة في

المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل كله، وفي كل مستوى من مستوياته جميعها، لصالح المجموعة التجريبيّة، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضيّة البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية،** والشكل الآتي يوضح هذه الفروق.



الشكل (١٢) تمثيل بياني للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي.

يتضّح من خلال تتبّع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعية في القياس البعدي، أنّ هناك تفوّق واضح لتلامذة العيّنة التجريبية في مستوى التحصيل الدراسي.

وتفسّر الباحثة هذه النتائج بأنّ تقديم الدروس وفق مراحل نموذج بايبي أدى إلى إثارة دافعية التلامذة نحو التعلم وأتاح لهم التفكير العميق للتوصل إلى استنتاجات وتفسيرات جديدة من المعلومات المقدمة، وإعادة النظر في التفكير في حالة عدم توافر حلول صحيحة للأنشطة، من خلال تشجيع الباحثة على التفكير للوصول إلى تفسير النتائج التي تمّ التوصل إليها بشكل دقيق، حيث أنّ استخدام الباحثة لطرائق التدريس وفق نموذج بايبي زاد رغبة التلامذة لإبراز قدراتهم واستخدام أقصى إمكانياتهم، خاصة أنه كسر الاستخدام الروتيني لطرائق التدريس العرضية من قبل، حيث أدى ذلك زيادة انتباههم أثناء نشاطات الدروس وتحفيز أدمغتهم لتقديم كل مالديهم في هذا المجال، ما أسهم في رفع تحصيلهم الدراسي.

حيث أنّ قيام التلامذة بالأنشطة خلال مراحل نموذج بايبي ينمي الاستكشاف والتفسير العلمي للظواهر بأسلوبهم الخاص للوصول إلى النتائج، ويركّز على العمليات التفكيرية الناتجة عن عمل الدماغ أثناء تعلم المفاهيم وحل المشكلات في المواقف اليومية مما يزيد من قدراتهم التحصيلية(صالح،٣٨١،٢٠٠٩).

<u>حساب نسبة الكسب المعدل لدرجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة:</u>

لتعرّف فاعلية نموذج (Baybee) في تنمية التحصيل الدراسي بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى أفراد عينة البحث مقارنة بالطريقة الاعتيادية المستخدمة، تمّ حساب المتوسط الحسابي لدرجات التلامذة في القياسين القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق قانون بلاك(Black) لحساب نسبة الكسب المعدل على النحو الآتي:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{م٢-م١}{ع-م١} + \frac{م٢-م١}{ع}$$

حيث: م١= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار التحصيل(القبلي).

م٢= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار التحصيل (البعدي).

ع= الدرجة العظمى للاختبار (٦٠) حسب متطلبات البحث.

إذ تعد استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) ذات فاعلية إذا بلغت أو تجاوزت نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك =(١,٢) على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

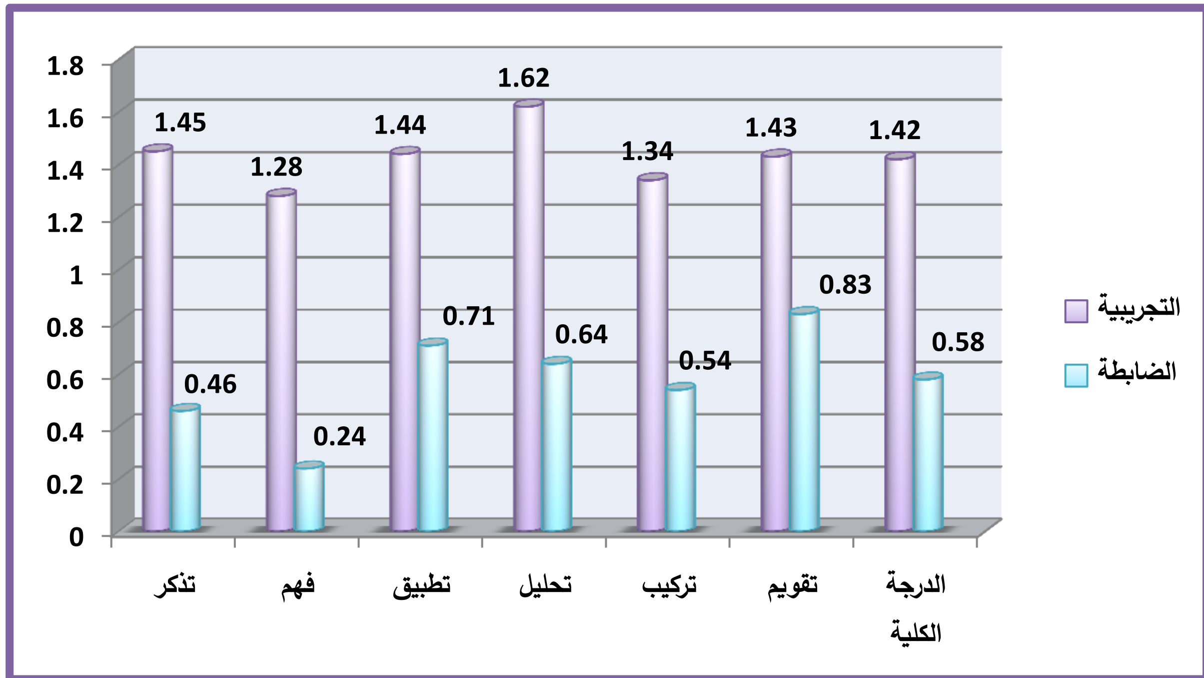
وبتطبيق قانون بلاك على متوسطات درجات التلامذة في المجموعتين في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي المباشر وبعد معالجة البيانات تمّ التوصل إلى النتائج المبيّنة في الجدول الآتي:

الجدول(٢٨) نسبة الكسب المعدل في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة

مستويات اختبار التحصيل	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل
التذكر	التجريبية	61	2.33	7.15	1.45
	الضابطة	63	2.41	3.97	0.46
الفهم	التجريبية	61	11.61	20.75	1.28
	الضابطة	63	11.24	13.02	0.24
التطبيق	التجريبية	61	1.40	6.62	1.44
	الضابطة	63	1.44	4.03	0.71
التحليل	التجريبية	61	1.98	5.90	1.62
	الضابطة	63	1.85	3.44	0.64
التركيب	التجريبية	61	1.51	6.33	1.34
	الضابطة	63	1.59	3.28	0.54
التقويم	التجريبية	61	1.36	6.56	1.43
	الضابطة	63	1.53	4.52	0.83
الدرجة الكلية	التجريبية	61	18.16	53.48	1.42
	الضابطة	63	17.59	32.26	0.58

يلاحظ من الجدول السابق أنّ نسبة الكسب المعدّل للمجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة لاختبار التحصيل بلغت (1.42) وهي أعلى من نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حدّدها بلاك بـ(1.2)، وبالرجوع إلى مستويات بلوم التي تضمنها الاختبار يلاحظ أنّ نسبة الكسب المعدّل للمجموعة التجريبية تراوحت من (1.42 حتى 1.62) أمّا المجموعة الضابطة فقد بلغت نسبة الكسب المعدل لديها على الدرجة الكليّة للاختبار (0.58) وهي لم تصل إلى نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حدّدها بلاك، أمّا نسبة الكسب المعدّل للمجموعة الضابطة على مستويات بلوم للاختبار فقد تراوحت من (0.24 حتى 0.84)،مما يدل على عدم فاعلية الطريقة المتّبعة في تدريس المجموعة الضابطة، واستناداً إلى المعيار السابق (يُعد النموذج فاعلاً إذا تجاوز معدل الكسب الواحد الصحيح)، تتّضح فاعلية نموذج Baybee في التحصيل الدراسي كله، وفي مستوياته المعرفية ككل.

والشكل الآتي يوضح هذه النسب:



الشكل (٩) نسبة الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل ومستوياته الفرعية.

يُلاحظ من الشكل (٩) أن هناك فروق واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الكسب المعدّل على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج السؤال الأول ومجموع الفرضيات المتعلقة به ومناقشتها:

ما فاعليّةِ نموذج (Baybee) في التحصيل لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة، وعند كل مستوى من المستويات المعرفية الستة التي حددها بلوم (التذكُّر–الفهم–التطبيق–التحليل–التركيب–التقويم)؟ تم التحقق من فاعلية استراتيجية دورة التعلم (نموذج بايبي) في تنمية تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي في وحدة دعائم الاقتصاد في سوريا من خلال حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في القياس البعدي المباشر، وحساب الفروق كذلك بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في القياس القبلي، والبعدي المباشر، كماحسبت الفاعلية من خلال نسبة الكسب المعدّل لتلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة، وفيما يلي عرض لنتائج فرضيات السؤال الأول:

- يلاحظ من خلال تحليل نتائج السؤال الأول وفرضياته، وجود فروق لمصلحة المجموعة التجريبية، وذلك في القياس البعدي المباشر مقارنة بالمجموعة الضابطة، ووجود فروق لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق الباحثة لدروس الخطة التعليمية لوحدة دعائم الاقتصاد في سورية، والمصممة وفق نموذج بايبي من خلال مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمصلحة نتائج التطبيق البعدي المباشر،كما تظهر نتائج الكسب المعدل، تفوق

المجموعة التجريبية على نتائج المجموعة الضابطة، فيمكننا أن نعزو ذلك إلى ما وفرته استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) لتلامذة المجموعة التجريبية من توسيع لإمكانيات الحس لديهم، ومن زيادة لقدراتهم على الأداء عن طريق التفاعل المباشر بينهم وبين بيئة التعلم من خلال إجراء الأنشطة وملاحظة الصور والأشكال، وتسجيل الاستنتاجات وإعطاء تفسيرات لكل ذلك، وجذب انتباههم وضمان لمشاركتهم الفعالة في مناقشة وتفسير المفاهيم، حقق كل ذلك مساعٍ جديدة، منها: العمق، الدقة في الفهم من خلال الاستكشاف والتفسير، وتعرّف المفاهيم واستدماج المعرفة الجديدة بالمعرفة المختزنة القديمة، وبالطبع إن تحقق مثل هذه الفوائد في عملية التعلم، أدى إلى تحقيق نمو واكتساب المفهوم لدى تلامذة المجموعة التجريبية، وخاصة أنّ المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة والتي تتميز بالتلقائية والمباشرة، فدفعت التلامذة إلى الاهتمام أكثر بعملية التذكر والفهم في أحسن الأحوال.

ويدعم تعليل الباحثة السابق كذلك اعتماد الخطة التعليمية وفق استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) على النظرية البنائية، التي أسقطت ملامح الافتراضات التي تستند عليها على مراحله كافة، فالنظرية البنائية ترفض أن يكون التعلم مجرد نقل المعلومات وإنما هو عملية بناء وإعادة بناء المعرفة، فالمتعلم يفسر المعلومات الجديدة ويؤولها على أساس المعرفة الموجودة سلفاً لديه، وتؤكد كذلك على دور التفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني، مع الاعتراف بأن اللغة المشتركة والثقافة تجعل المتعلمون يفهمون الأشياء بصورة مشابهة، أو يكون منظورهم للأمور مشابهاً، إلا أنّ الخبرات الشخصية ربما تكون مسؤولة عن اختلاف تأويلات الأفراد ونظرتهم للامور(الآغا، ٢٠٠٧، ١٧) ونتيجة لذلك كان تلميذ الصف الرابع الأساسي في أثناء تنفيذ التجربة، وباتباع الخطة التعليمية المعدة وفق استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) في المجموعة التجريبية مكتشفاً لما يتعلمه من خلال ممارسته التفكير العلمي، وبحثه عن المعنى بخبراته من خلال قيامه بمهمات التعلم، فضلاً عن بنائه لمعرفته ومشاركته في تحمل مسؤولية التعلم وتقويمه له، فلعب بذلك دور الباحث في البحث والمنقب عن الحلول المناسبة للمواقف أو المشكلات التي تواجهه، فهو محور هذه الخطة، ومركز اهتمامها.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج كل من الأسمر(٢٠٠٨) وجبر(٢٠١٠) وQarareh (٢٠١٢) و(خليل،٢٠٠٧)، و(عطا، ٢٠٠٨) و (الظفيري، ٢٠١٠) و(الحجاجي، ٢٠١٠) والتي أثبتت تفوق طريقة دورة التعلم على الطريقة المتبعة في التحصيل الدراسي فيما يخص الاختبار بصفة عامة، ومع نتائج دراسة جاسم(٢٠٠١) التي أثبتت وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية التي درست بطريقة دورة التعلم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المتبعة في الاختبار عموماً وتختلف عنها في عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى (الفهم)، وكما تختلف مع نتائج دراسة العتيبي(٢٠٠٩) و(Blank,2000) التي أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية التي درست بطريقة دورة التعلم والمجموعة الضابطة التي درست

بالطريقة المتبعة في اختبار التحصيل الدراسي بصفة عامة، وفي مستوى(التطبيق)، في حين وجد فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في كل مستويي (التذكر) و(الفهم).

- أظهرت نتائج السؤال الأول تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في نسبة الكسب المعدّل على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى على حده.

يُستدل من النتيجة السابقة على فاعلية نموذج Baybee في رفع مستوى التحصيل الدراسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية وذلك بالنسبة للاختبار ككل وفي كلّ مستوى من مستويات بلوم الست. ويعزى ذلك إلى جملة من الأسباب منها:

- الخطة التعليمية المعدة وفق نموذج بايبي أعطى التلامذة الفرصة لأن يختبروا ويجربوا، ويبحثوا بأنفسهم، وبالتعاون مع زملائهم، مما أكسبهم فهماً عميقاً للمفهوم، وقدرة على استكشاف وتفسير النتائج التي توصلوا إليها، وأصبحت ذات قيمة لهم مما أدى إلى ارتفاع مستوى التحصيل لديهم.

- سمحت الأنشطة المتضمنة في مراحل استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) للتلميذ القيام بدور إيجابي، فهو الذي يجمع المعلومات، ويناقش وينقد، وأسهم ذلك في نمو جوانب وسمات شخصية مرغوب فيها لديه، أدت إلى تنمية اتجاهات إيجابية لديه نحو المفاهيم المتعلمة، أسهمت في إقناعه بصحة ما يتعلمه، عملت على تصحيح مالديه من تصورات خاطئة حول هذه المفاهيم، وعلى تطبيق ما توصل إليه عنها في مواقف جديدة.

- مراعاة التتابع في عرض المفاهيم المراد تعلمها، والتدرج في تناولها زاد من قدرة التلامذة على ربط هذه المفاهيم بما لديهم من معارف وخبرات سابقة، وانعكس ذلك إيجاباً على قدرتهم على تطبيق هذه المفاهيم في مواقف تعليمية جديدة وعلى الربط بينها وبين المفاهيم الأخرى، وأسهم أيضاً في ربطهم الجانب النظري للمفاهيم بالجانب الإجرائي، مما أدى إلى تسهيل عملية تعلمهم واكتسابهم لها.

- تقديم المادة التعليمية ضمن نشاطات ومن خلال أوراق العمل بصورة متسلسلة ومنتظمة، وتفعيل دور التلامذة، والتعاون بين تلامذة المجموعة الواحدة، والتفاعل مع المجموعات الأخرى، ومع المعلم، واستخدام أسلوب الاستكشاف، ساعد في خلق جو تعليمي مناسب أدى إلى زيادة اكتسابهم للمفاهيم وبالتالي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي.

- اهتمام الخطة التعليمية القائمة على دورة التعلم(نموذج بايبي) بخلفية التلامذة المعرفية، وما تشتمل عليه من تصورات خاطئة، فأعادوا تنظيم بنيتهم المعرفية، وربطوا الجديد من المفاهيم بالسابق منها، مما ساعدهم على التذكر والفهم والتطبيق والاحتفاظ بنتائج التعلم، وهذا ما يعد من أهم العوامل التي ساعدتهم على اكتساب المفاهيم ومن ثمّ رفع تحصيلهم الدراسي.

- ممارسة الأنشطة المتضمنة في الخطة التعليمية في جو من التفاعل الاجتماعي داخل الصف الدراسي من خلال المشاركة في مجموعات، أسهم في تغلبهم على قلق المادة، وأدى إلى تدريبهم على الفهم السليم وسعة الأفق، وأكسبهم أساليب متعددة للنقاش وتبادل الرأي، مما نتج عنه تحقيق أهداف معرفية ووجدانية هامة.

ويلتقي هذا مع ما يراه مارزانو(١٩٩٢) المشار إليه في (لبد، ٢٠٠٩، ٥١) في أن استخدام المعلم لأسلوب التعلم التعاوني يزيد من تقبل التلامذة لبعضهم بعضاً ومن سرعة إنجازهم للمهام الصفية، لأن ديناميكية عمل الجماعة وتعاون أعضائها، يولد شعوراً واتجاهاً إيجابياً نحو الجماعة والعمل داخلها.

فقد ثبت أن المشكلات التي تعتمد على التواصل المنظم يجري حلها بصورة أفضل عن طريق بنية جمعية يسودها التعاون، ويُشرف عليها قائد، طالباً كان أو معلماً يقوم بإدارة التفاعل اللفظي على وجه سليم، وتوجيه هذا التواصل والتكامل بطريقة منظمة سواءً أكان العمل في مجموعات صغيرة(٣أو٤أفراد) أو كبيرة(لاتزيد عن ١٥فرداً) (عطوة، ٢٠٠٩، ١٤٤)، علاوة على أن التعلم تعاونياً يمكن التلامذة من الوصول إلى التعلم ذي المعنى، فالتلامذة فيه يثيرون أسئلة، ويناقشون أفكاراً، ويتعلمون من الاستماع، ويحصلون على نقد بنّاء، ويستخدمون التفكير المنطقي في مناقشاتهم(خضر، ٢٠٠٦، ٢٥٥).

- دور المعلم في استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) – والذي قامت به الباحثة في البحث الحالي– والذي انحصر في طرح الأسئلة وتوجيه التلامذة وإرشادهم إلى صلب المشكلة أو الموضوع، فتحولت إلى مستشارة وخبيرة تقدم النصائح والمساعدة عندما تتعارض وتتشابك وجهات نظر التلامذة حول البحث عن حل لمشكلة ما.

ويلتقي هذا مع أفكار كل من "بياجيه" و "برونر" و" فيجوتسكي" و" أوزوبل" التي تنادي بضرورة إسناد دور مهم للتلميذ في تحمل مسؤولية تعلمه والتقليل من دور المعلم بشكل تدريجي، وقيامه ببناء معرفته الجديدة بنفسه، ونقل أثر تعلمه إلى مواقف حياتية اخرى(نقلاً عن: أبو دامس والعبيدي، ٢٠٠٨، ٢٨٥).

ولعل تداخل الأسباب السابقة مع بعضها يشكل الأساس في تبرير فاعلية الخطة التعليمية القائمة على استخدام دورة التعلم (نموذج بايبي) في تنمية تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

وهذا ما يتفق مع نتائج دراستي Akar (٢٠٠٥) و طالب (٢٠٠٨) اللتين أظهرتا أن طريقة دورة التعلم حققت اكتساباً ذي دلالة إحصائية للمفاهيم من التطبيق القبلي إلى التطبيق البعدي المباشر بصفة عامة، وفي كل مستويات(التذكر، الفهم، التطبيق).

ويتضافر مع ماسبق ذكره من تفسيرات حول فاعلية استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) المتبعة في الخطة التعليمية في الاحتفاظ بالمفاهيم ما وفرته أنشطة المرحلة ماقبل الأخيرة(التوسع) من مراحل دورة التعلم المقترحة من مواقف جديدة في بيئتهم، استطاعوا من خلالها توظيف معلوماتهم وتعميمها، والحكم على كفايتها، ومدى الإفادة منها، فقوّموا تعلمهم ذاتياً، ونقلوا أثره إلى مواقف تعليمية جديدة، واقترحوا الحلول المناسبة لمشكلات متعلقة به، ما أسهم بالتالي في استدامة معلوماتهم في الذاكرة لفترة طويلة.

٢- عرض نتائج السؤال الثاني ومجموع الفرضيات المتعلقة به:

السؤال الثاني: ما فاعلية نموذج (Baybee) في تنمية المهارات الاجتماعيّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي؟ (بالنسبة للمهارات ككلّ، ولكلّ مهارة على حده).

تم التحقق من فاعلية استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع في وحدة دعائم الاقتصاد في سورية من خلال حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار في القياس البعدي المباشر، وحساب الفروق كذلك بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار في القياس القبلي والبعدي المباشر، كما حُسبت الفاعلية من خلال قياس نسبة الكسب المعدل، وفيما يلي عرض لنتائج فرضيات السؤال الثاني:

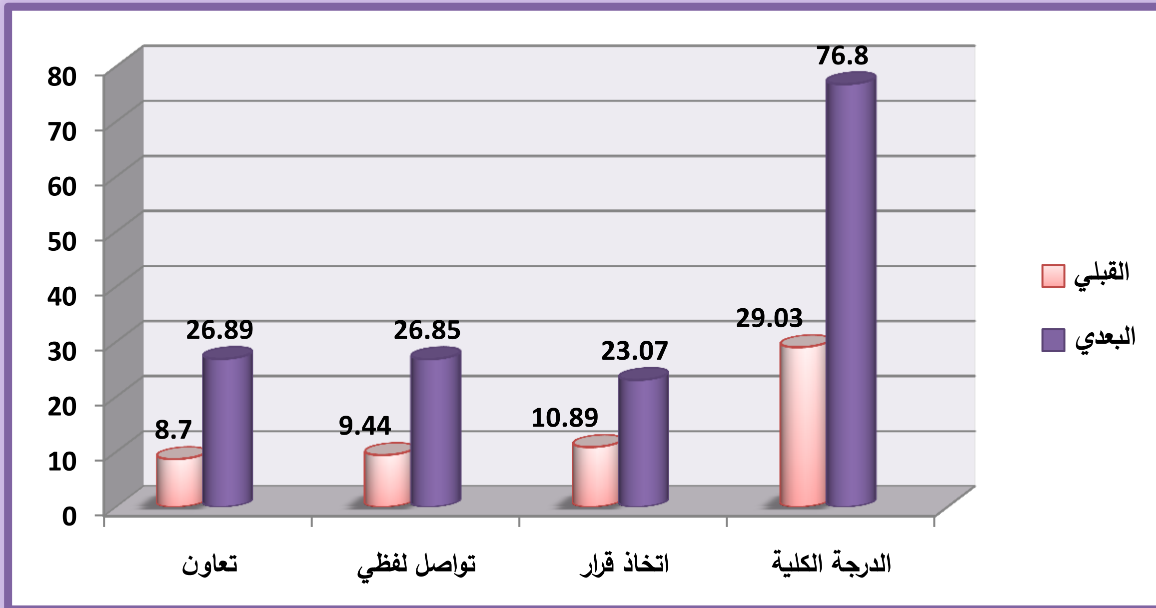
<u>نتائج الفرضيّة الثالثة وتفسيرها:</u> لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الاجتماعيّة.

للتحقّق من الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار المهارات الاجتماعية بمهاراته الفرعيّة (التعاون، التواصل اللفظي، اتخاذ القرار.)، واستُخدم اختبار(**t-test**) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test)لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار المهارات الاجتماعية بمستوياته السابقة، كما حُسب معامل بلاك للكسب المعدّل في حال كانت قيم ت دالة إحصائيّاً، ، كما هو موضّح في الجدول رقم (٢٩)

الجدول (٢٩) قيم (t–test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعية

محاور اختبار المهارات الاجتماعيّة	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التعاون	التطبيق القبلي	61	8.70	1.76	58.210	60	0.00	دال
	التطبيق البعدي		26.89	1.64				
التواصل اللفظي	التطبيق القبلي	61	9.44	1.95	42.689	60	0.00	دال
	التطبيق البعدي		26.85	1.63				
اتخاذ القرار	التطبيق القبلي	61	10.89	2.97	25.907	60	0.00	دال
	التطبيق البعدي		23.07	1.37				
الدرجة الكلية	التطبيق القبلي	61	29.03	2.77	62.726	60	0.00	دال
	التطبيق البعدي		76.80	1.82				

يُلاحظ من الجدول (٢٩) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائياً بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح القياس البعدي، وبالتالي نرفض فرضيّة العدم ونقبل الفرضيّة البديلة لها التي تقول: **بوجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح القياس البعدي.** والشكل الآتي يوضح هذه الفروق



الشكل(١٦) الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعيّة في التطبيقين القبلي والبعدي.

يُلاحظ من خلال تتبّع الفروق البيانيّة في الشكل (١٦) أنَّ هناك تحسّناً واضحاً لتلامذة المجموعة التجريبية في جميع المهارات الاجتماعيّة في القياس البعدي.

وتفسّر الباحثة هذه النتائج بأنّ نموذج بايبي يساهم بدرجة جيدة في تنمية المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال مراحله المميزة والتي تدعم نمو التلامذة العقلي والاجتماعي.

فأثناء مرحلته الأولى والثانية يتم إثارة التلامذة وتهيئتهم والاستكشاف والبحث والتقصي عن المعلومة، والسير معهم نحو المشاركة الفعالة مع غيرهم، وفي مرحلته الثالثة والرابعة تخلق فرص المناقشة والحوار وتفسير النتائج التي تمّ التوصل إليها ومن ثمّ تطبيق ما اكتسبوه من معلومات في مواقف اجتماعية حقيقية، فمن خلال هذه المراحل تُنمّى مهارات اجتماعية عدّة لدى التلامذة.

نتائج الفرضيّة الرابعة وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات الاجتماعيّة.

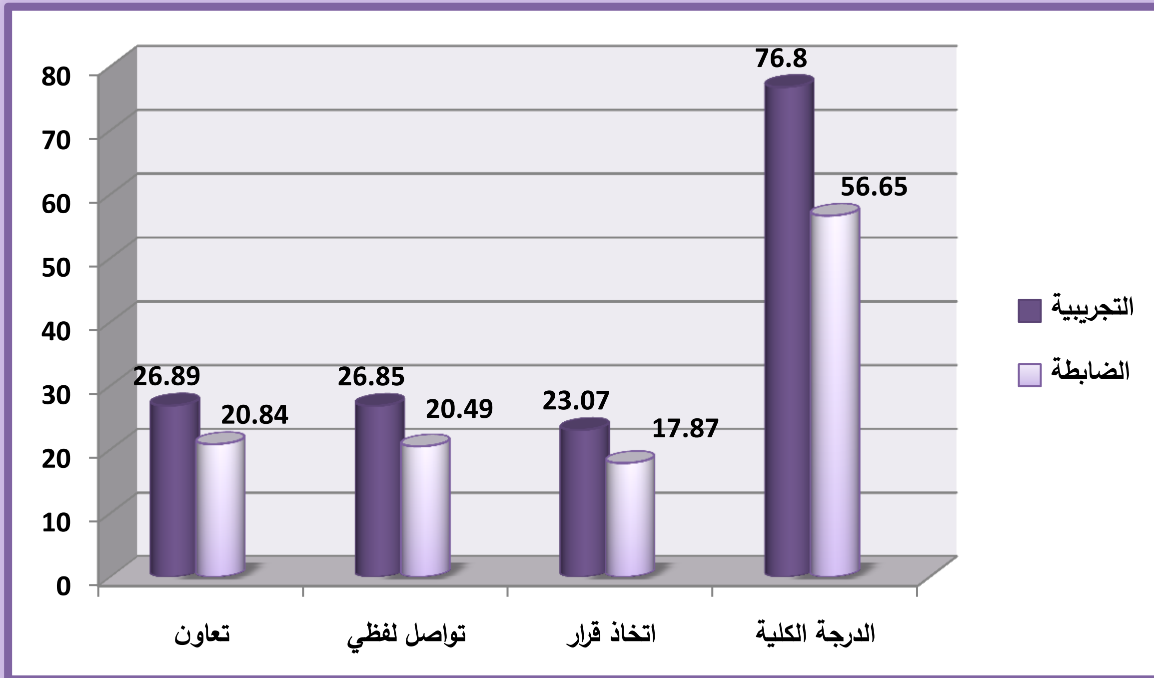
للتحقّق من الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار المهارات الاجتماعية بمهاراته الفرعية (التعاون، التواصل اللفظي، اتخاذ القرار)، واستُخدم اختبار **(t–test)** لعينتين مستقلتين

(Independent samples t-test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي على اختبار المهارات الاجتماعية بمهاراته الفرعية السابقة، حيث كما هو موضّح في الجدول رقم (٣٠).

الجدول (٣٠) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر على الدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعية.

محاور اختبار المهارات الاجتماعية	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التعاون	التجريبية	61	26.89	1.64	11.223	122	0.00	دال
	الضابطة	63	20.84	2.88				
التواصل اللفظي	التجريبية	61	26.85	1.63	11.526	122	0.00	دال
	الضابطة	63	20.49	1.99				
اتخاذ القرار	التجريبية	61	23.07	1.37	13.365	122	0.00	دال
	الضابطة	63	17.87	2.17				
الدرجة الكلية	التجريبية	61	76.80	1.82	16.539	122	0.00	دال
	الضابطة	63	56.65	2.74				

يُلاحظ من الجدول (٣٠) أنّ القيم الاحتماليّة للدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح المجموعة التجريبيّة، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضيّة البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعية ومهاراته الفرعيّة لصالح المجموعة التجريبية،** والشكل الآتي يوضح هذه الفروق.



الشكل (١٧) الفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الاجتماعيّة.

يُلاحظ من الشكل (١٧) من خلال تتبّع الفروق البيانيّة بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعيّة، تفوّق واضح لتلامذة المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعيّة.

وتفسّر الباحثة هذه النتائج بأنّ نموذج بايبي أضاف فرصة للتواصل الفعّال مع المفاهيم التي جرى بناؤها بين أفراد المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى، وتبادل الأفكار العلمية وفهم التفسيرات من قبل التلامذة، حيث تسنى للتلامذة خلال مراحل نموذج بايبي طرح التساؤلات المرتبطة بالمواقف والمهارات الاجتماعية، وتطبيق ماتعلموه في مواقف اجتماعية جديدة من خلال تنوع الأنشطة، واستخدام لغة الحوار والتفاعلات الاجتماعية الحاصلة، وبذلك اكتسب التلامذة مهارات التواصل اللفظي والتعاون، ونُمّيت لديهم مهارة اتخاذ القرار أيضاً من خلال تبادل الجهود والمهمات في المجموعات، وتوظيف الصور وغيرها من الأنشطة المتنوعة.

وبذلك فالتدريس وفق نموذج بايبي ساهم بشكل جيد في تنمية المهارات الاجتماعية ادى تلامذة المجموعة التجريبية.

<u>**حساب نسبة الكسب المعدل لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة:**</u>

لتعرّف فاعلية نموذج (Baybee) في تنمية المهارات الاجتماعيّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى أفراد عينة البحث، تمّ حساب المتوسط الحسابي لدرجات التلامذة في اختبار المهارات الاجتماعيّة القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق قانون بلاك(Black) لحساب نسبة الكسب المعدل على النحو الآتي:

نسبة الكسب المعدل = $\frac{\text{م}_{٢}-\text{م}_{١}}{\text{ع}-\text{م}_{١}}+\frac{\text{م}_{٢}-\text{م}_{١}}{\text{ع}}$ (ميخائيل، ٢٠٠٩، ٣٤).

حيث: م١= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار المهارات الاجتماعيّة(القبلي).

م٢= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار المهارات الاجتماعيّة(البعدي).

ع= الدرجة العظمى للاختبار (٨٠) حسب متطلبات البحث.

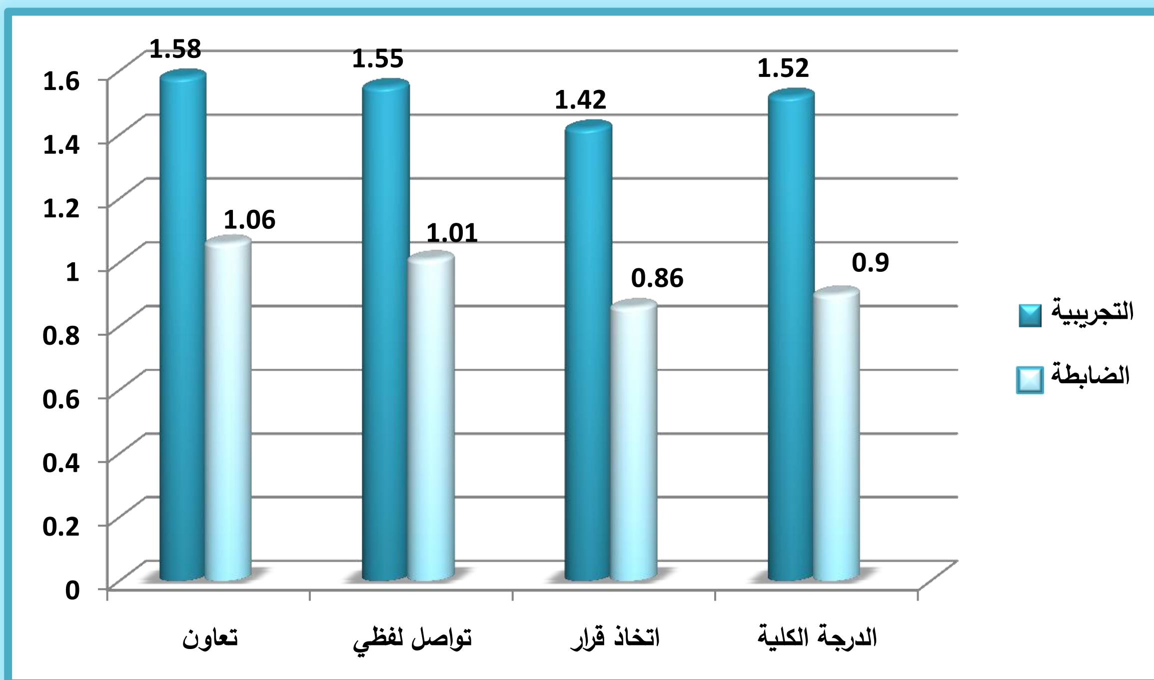
وبعد معالجة البيانات تمّ التوصل إلى النتائج المبيّنة في الجدول الآتي:

الجدول(٣١) نسبة الكسب المعدّل في اختبار المهارات الاجتماعيّة القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة

محاور اختبار المهارات الاجتماعيّة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	نسبةالكسب المعدل
التعاون	التجريبية	61	8.70	26.89	1.58
	الضابطة	63	8.63	20.84	1.06
التواصل اللفظي	التجريبية	61	9.44	26.85	1.55
	الضابطة	63	8.97	20.49	1.01
اتخاذ القرار	التجريبية	61	10.89	23.07	1.42
	الضابطة	63	10.33	17.87	0.86
الدرجة الكلية	التجريبية	61	29.03	76.80	1.52
	الضابطة	63	27.94	56.65	0.90

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ نسبة الكسب المعدّل للمجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعيّة بلغت (1.52) وهي أعلى من نسبة الكسب المعدّل المعياريّة التي حدّدها بلاك بـ(1.2)، وتراوحت قيمته بالنسبة لمهاراته الفرعية من (1.58حتى 1.52)، واستناداً إلى المعيار المعتمد تتضح فاعلية نموذج

Baybee في تنمية المهارات الاجتماعيّة بمهاراته الفرعيّة(التعاون، التواصل اللفظي، اتخاذ القرار)، أمّا المجموعة الضابطة فقد بلغت نسبة الكسب المعدّل لديها على الدرجة الكليّة للاختبار (0.90) وهي لم تصل إلى نسبة الكسب المعدّل المعياريّة التي حدّدها بلاك، وتراوحت قيمته بالنسبة لمهاراته الفرعية من (1.06 حتى 0.86) وبالرجوع إلى المهارات الاجتماعيّة التي تضمّنها الاختبار يلاحظ أنّ نسبة الكسب المعدّل للمجموعة التجريبية ، أمّا نسبة الكسب المعدّل للمجموعة الضابطة فقد تراوحت من (1.06 حتى 0.86)، واستناداً إلى المعيار المعتمد يتّضح عدم فاعليّة الطريقة المتّبعة في تدريس المجموعة الضابطة في تنمية المهارات الاجتماعية بمهاراته السابقة، والشكل الآتي يوضح هذه النسب:



الشكل (١٠) نسبة الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعية.

يُلاحظ من الشكل (١٠) أنّ هناك فروق واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الكسب المعدّل على الدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج السؤال الثاني والفرضيات المتعلقة به ومناقشتها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعليّة نموذج (Baybee) في تنمية المهارات الاجتماعيّة(ككل وفي كلِّ مهارة على حدة) لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة؟

تم التحقق من فاعلية استراتيجية دورة التعلم (نموذج بايبي) في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في وحدة دعائم الاقتصاد في سوريا من خلال حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات في التطبيق البعدي المباشر، وحساب الفروق كذلك بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار المهارات في التطبيقين القبلي، والبعدي المباشر، كماحسبت الفاعلية من خلال نسبة الكسب المعدّل، وفيما يلي عرض لنتائج فرضيات السؤال الثاني:

- أوضحت النتائج تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار المهارات الذي دلت عليها نتائج اختبار الفرضية الثالثة من هذا المحور، فقد كشفت عن وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين على مستوى الاختبار بصفة عامة، وفي كل مهارة من المهارات الاجتماعية جميعها، وأيضاً دلت نتائج الفرضبة الرابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية لاختبار المهارات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لصالح التطبيق البعدي، فيمكننا أن نعزوذلك إلى فاعلية توظيف استراتيجية دورة التعلم (نموذج بايبي) في تنمية المهارات الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، من منطلق النقاط التالية:

١- تضمين الأنشطة التعليمية- التعلمية في الخطوات الاجرائية لمراحل نموذج بايبي لمواقف اجتماعية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- في مرحلة الإثارة تمّ طرح التساؤلات من قبل التلامذة تجاه موضوع التعلم الرئيسة، وتمّ تدوينها على السبورة بعد عرض فيديو توضيحي.
- في مرحلة الاستكشاف تمّ تبادل تلامذة المجموعة الواحدة المناقشات والتفسيرات التي تمّ طرحها بين تلامذة التعلم التعاونية الواحدة من خلال توزيع أوراق عمل.
- في مرحلة التفسير تمّ تفسير الاستنتاجات والحلول الممكنة من قبل التلامذة لبعضهم وفهم التفسيرات المطروحة.
- في مرحلة التوسع من خلال نوزيع أوراق عمل تتضمن موقف اجتماعي جديد، تمّ تقديم التساؤلات تجاه المواقف الاجتماعية من قبل التلامذة والتحقق من فهمها وفهم الآخرين لها.
- وبالتالي تنوع الأنشطة وطبيعة تنفيذها أدى ذلك بدوره إلى تنمية قدرة التلامذة على الاتصال والتواصل في المواقف الاجتماعية وبالتالي على اتخاذ القرار المناسب إزاء ذلك الموقف.

٢- ملاحظة أداء تلامذة المجموعة التجريبية المميز والفعال من خلال الأنشطة التي تلبي احتياجات التلامذة، منها: طرح التساؤلات، تصميم خارطة مفاهيمية، إعداد جداول للمقارنة، توظيف الصور، كتابة الخطوات العلمية، تقديم تفسيرات علمية، وتلخيص المواقف في نقاط محددة، والذي أدى بدوره إلى تنمية مهارات الاتصال والتواصل في المواقف المرتبطة بموضوعات دعائم الاقتصاد في سوريا، ولعل الأنشطة الاستكشافية والمتنوعة التي تم تقديمها

ومراعاتها لميول واهتمامات التلاميذ لعبت دوراً فعالاً في تنمية المهارات الاجتماعية لديهم وهذا ما أكدت عليه الدراسات التالية(عطا، ٢٠٠٨)، (خليل، ٢٠٠٧)، (طالب، ٢٠٠٨).

٣- أبدى تلامذة المجموعة التجريبية رغبتهم واهتماماتهم أثناء بناء المعارف من خلال الأنشطة الجماعية التي سادها التفاوض الاجتماعي بين مجموعة التعلم التعاونية والمجموعات الأخرى وهذا يدل على فاعلية الأنشطة التي تم اقتراحها وتوظيفها في الخطوات الإجرائية لمراحل نموذج بايبي البنائي وتقويمها بنائياً، وتدوين الملاحظات في سجل المعلم.

٤- أتاحت استراتيجية دورة التعلم (نموذج بايبي) فرصة للتواصل الفعال مع المفاهيم التي تم بناؤها بين المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى، والتعاون في إنجاز المهمات الموكلة إليهم، وفهم التفسيرات من قبل التلاميذ.

ويمكن القول بأن توظيف استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) لها أثر فعال في تنمية مهارات (التعاون، التواصل اللفظي، اتخاذ القرار) - كمهارات اجتماعية- في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، وهذا ما أكدت عليه دراسة (بشندي،٢٠١١).

٣- عرض نتائج السؤال الثالث ومجموع الفرضيات المتعلقة به:

السؤال الثالث: ما فاعلية نموذج (Baybee) في احتفاظ تلامذة المجموعة التجريبية بنتائج التدريس (التحصيل والمهارات الاجتماعية)؟

تم التحقق من فاعلية نموذج (Baybee) في احتفاظ تلامذة المجموعة التجريبية بنتائج التدريس (التحصيل والمهارات الاجتماعية) لدى تلامذة الصف الرابع في وحدة دعائم الاقتصاد في سورية من خلال حساب الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الاختبار في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل، وفيما يلي عرض لنتائج فرضيات السؤال الثالث:

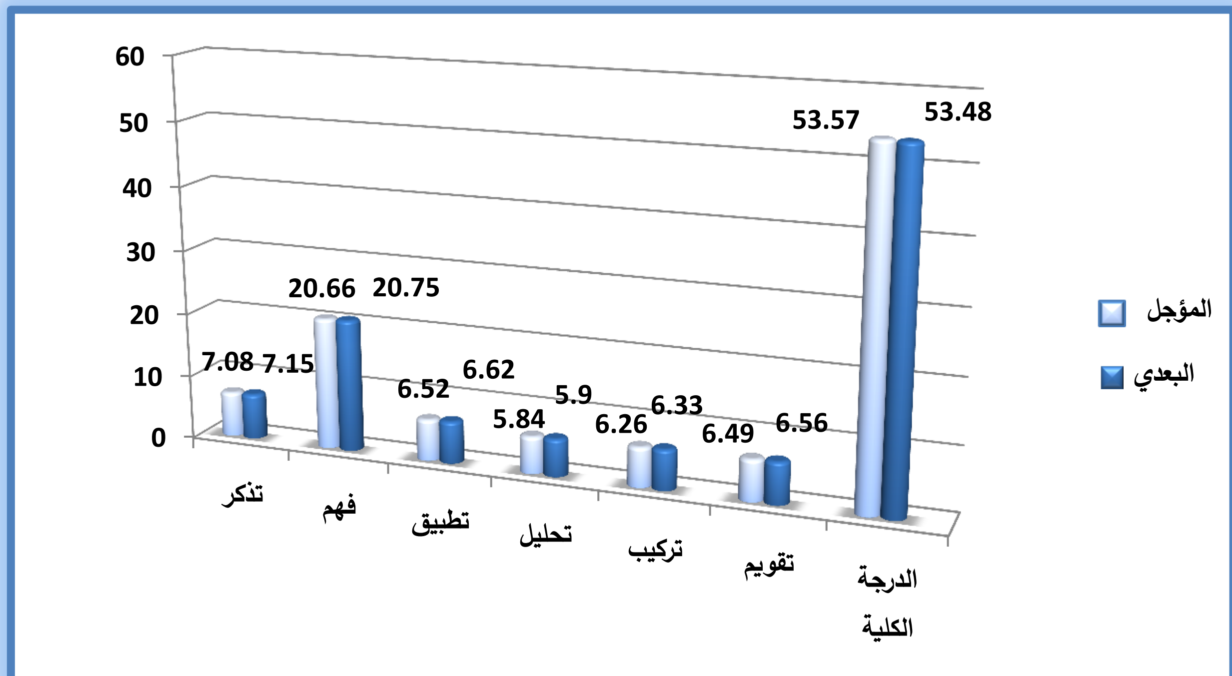
نتائج الفرضيّة الخامسة وتفسيرها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل الدراسي.

للتحقّق من الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار التحصيل الدراسي بمستوياته المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، واستُخدم اختبار(**t-test**) لعينتين مرتبطتين Paired-samples t-test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار التحصيل بمستوياته السابقةً، كما هو موضّح في الجدول رقم (٣١).

الجدول (٣١) قيم (t–test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي

مستويات اختبار التحصيل	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكّر	البعدي المؤجل	61	7.08	1.24	1.426	60	0.15	غير دال
	البعدي المباشر		7.15	1.53				
الفهم	البعدي المؤجل	61	20.66	1.35	1.762	60	0.08	غير دال
	البعدي المباشر		20.75	2.78				
التطبيق	البعدي المؤجل	61	6.52	1.36	1.762	60	0.08	غير دال
	البعدي المباشر		6.62	1.30				
التحليل	البعدي المؤجل	61	5.84	0.84	1.426	60	0.15	غير دال
	البعدي المباشر		5.90	1.57				
التركيب	البعدي المؤجل	61	6.26	1.34	1.426	60	0.15	غير دال
	البعدي المباشر		6.33	1.29				
التقويم	البعدي المؤجل	61	6.49	1.57	1.426	60	0.15	غير دال
	البعدي المباشر		6.56	1.49				
الدرجة الكلية	البعدي المؤجل	61	53.57	2.83	0.504	60	0.61	غير دال
	البعدي المباشر		53.48	2.69				

يُلاحظ من الجدول (٣١) أنّ متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق المؤجل للاختبار كله، وفي كل مستوى من مستوياته، على حين أن قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار التحصيل غير دال إحصائياً في الاختبار كله، وفي كل مستوى من مستوياته، ما يقتضي قبول الفرضية الصفرية الخامسة، **بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل ومستوياته الفرعيّة كافة**، مما يشير إلى فاعليّة نموذج Baybee في الاحتفاظ في التحصيل، والشكل الآتي يوضح هذه الفروق.



الشكل(١٣) الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي و مستوياته الفرعية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

يتضّح من الشكل (١٣) من خلال تتبّع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل ومستوياته الفرعية على الدرجة الكليّة للاختبار، الاحتفاظ بالمعلومات لدى التلامذة.

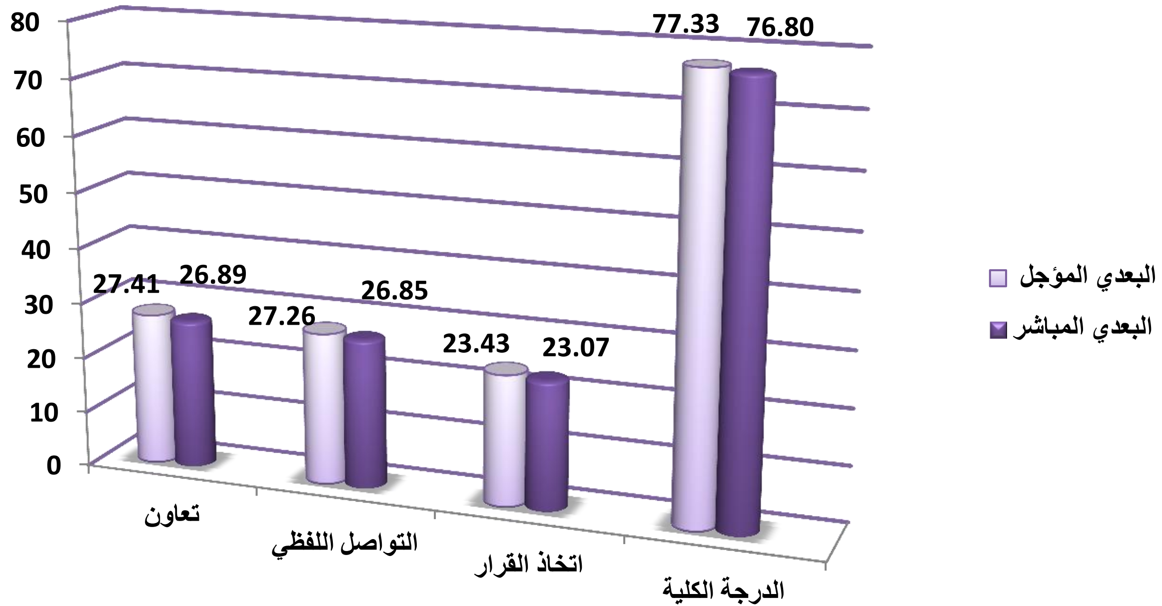
<u>نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها</u>: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار المهارات الاجتماعية.

للتحقّق من الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبارالمهارات الاجتماعية بمهاراته الفرعية (التعاون، التواصل اللفظي، اتخاذ القرار)، واستُخدم اختبار(**t-test**) لعينتين مرتبطتين Paired-samples t-test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بمهاراته الفرعية السابقةً، حيث كما هو موضّح في الجدول رقم (٣٢).

الجدول (٣٢) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعية

محاور اختبار المهارات الاجتماعيّة	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التعاون	البعدي المؤجل	61	27.41	0.76	2.54	60	0.01	دال
	البعدي المباشر		26.89	1.64				
التواصل اللفظي	البعدي المؤجل	61	27.26	1.03	2.31	60	0.02	دال
	البعدي المباشر		26.85	1.63				
اتخاذ القرار	البعدي المؤجل	61	23.43	0.69	2.13	60	0.03	دال
	البعدي المباشر		23.07	1.37				
الدرجة الكلية	البعدي المؤجل	61	77.33	3.09	2.30	60	0.02	دال
	البعدي المباشر		76.80	2.82				

يُلاحظ من الجدول (٣٢) أنّ متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على اختبار المهارات الاجتماعية أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق البعدي للاختبار كله، وفي كل مهارة من مهاراته، ويتّضح أن قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار المهارات دالة إحصائيّاً في الاختبار كله، وفي كل مهارة من مهاراته، ما يقتضي رفض الفرضية الصفرية االسادسة، وقبول الفرضية البديلة **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لاختبار المهارات ومهاراته الفرعيّة كافة لصالح التطبيق البعدي المؤجل**، مما يشير إلى فاعليّة نموذج Baybee في الاحتفاظ بالمهارات الاجتماعية، والشكل الآتي يوضح هذه الفروق.



الشكل(١٨) تمثيل بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعيّة في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل.

يُلاحظ من خلال تتبّع الفروق البيانيّة في الشكل (١٨) أنَّ هناك احتفاظاً واضحاً لتلامذة المجموعة التجريبية في جميع المهارات الاجتماعيّة، وهذا يشير إلى (فاعلية نموذج Baybee) في تنمية هذه المهارات لدى تلامذة المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج السؤال الثالث والفرضيات المتعلقة به ومناقشتها:

تم التحقق من فاعلية نموذج (Baybee) في احتفاظ تلامذة المجموعة التجريبية بنتائج التدريس (التحصيل والمهارات الاجتماعية) لدى تلامذة الصف الرابع في وحدة دعائم الاقتصاد في سورية من خلال حساب الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل، وفيما يلي عرض لنتائج فرضيات السؤال الثالث:

- إن الخطة التعليمية القائمة على استراتيجية دورة التعلم (نموذج بايبي) أظهرت فاعلية أكبر من فاعلية الطريقة المتبعة في احتفاظ تلامذة الصف الرابع الأساسي بالمفاهيم الاجتماعية، إذ جاء الفرق غير دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل فيما يتعلق بالاختبار عموماً وفي كل مستوى من مستويات بلوم جميعها، وتُرجع الباحثة ذلك إلى أن التعلم

بطريقة دورة التعلم ساعد على تعلم المفاهيم بصورة متكاملة ومنظمة وأن الأنشطة التي مارسها التلامذة في كل مرحلة من مراحلها أدت إلى ربط الجانب النظري لها بالعملي، فضلاً عن أن عدم تقديم المعلومات المتعلقة بها جاهزة للتلامذة كما جرى مع تلامذة المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة المتبعة، وإيجابيتهم في التعلم، وحث النشاطات الداخلية لديهم، وتلخيص الأفكار الرئيسة المهمة وقراءتهم لها، عمل على تثبيت المادة الدراسية الجديدة في أذهانهم وساعدهم على الاحتفاظ بها وعلى استدعائها وقت الحاجة.

- **وتفسّر الباحثة** تفوق المجموعة التجريبية في احتفاظ المهارات الاجتماعية إلى أن التدريس وفقاً لنموذج بايبي أتاح للتلامذة التفاعل الاجتماعي المستمر وفرص التعبير والمناقشة والتفاوض والحوار فيما بينهم، وقد أسهم ذلك في تنمية مهارات التواصل ومهارات التعاون واتخاذ القرار لديهم، كما أنّ تنويع الأنشطة من قبل الباحثة خلال التدريس وفق هذا النموذج قد ساعد على ذلك، وساعد على الاحتفاظ بالمهارة بشكل جيد، حيث اتبعت الباحثة نشاطات صفية ولاصفية ممتعة بالنسبة للتلامذة، وربطت ذلك بمواقف حياتية تتعلق بمضمون دروس الوحدة المختارة، مما أدى إلى لفت انتباه التلامذة لأهمية هذه المهارات والرغبة باكتسابها وممارستها.
- ويمكن القول أن توظيف استراتيجة دورة التعلم(نموذج بايبي) لها أثر فعال في احتفاظ تلامذة المجموعة التجريبية بنتائج التدريس (التحصيل والمهارات الاجتماعية) في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

ملخص نتائج البحث:

- **أولاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما فاعليّةِ نموذج (Baybee) في التحصيل لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّةِ عند المستويات المعرفية الستّة التي حدَّدها بلوم (التذكُّر–الفهم–التطبيق–التحليل–التركيب–التقويم)؟

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل الدراسي بمستوياته(التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب– التقويم)لمصلحة التطبيق البعدي.

- فاعليّة نموذج Baybee في التحصيل الدراسي بمستوياته (التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب– التقويم).

- عدم فاعليّة الاستراتيجية المتبعة في التحصيل الدراسي بمستوياته (التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب– التقويم).

- تفوق نموذج Baybee على الاستراتيجية المتبعة في التحصيل الدراسي بمستوياته (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم)

- **ثانياً– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما فاعليِّة نموذج (Baybee) في تنمية المهارات الاجتماعيِّة (ككل وفي كلِّ مهارة على حدة) لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيِّة؟

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار المهارات الاجتماعية بمهاراته الفرعية(التعاون– التواصل اللفظي– اتخاذ القرار)لمصلحة التطبيق البعدي.

- فاعليّة نموذج Baybee في تنمية المهارات الاجتماعية بمهاراته الفرعية (التعاون– التواصل اللفظي– اتخاذ القرار)

- عدم فاعليّة الاستراتيجية المتبعة في تنمية المهارات الاجتماعية بمهاراته الفرعية (التعاون– التواصل اللفظي– اتخاذ القرار)

- تفوق نموذج Baybee على الاستراتيجية المتبعة في تنمية المهارات الاجتماعية بمهاراته الفرعية (التعاون– التواصل اللفظي– اتخاذ القرار)

- **ثالثاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** ما فاعلية نموذج (Baybee) في احتفاظ تلامذة المجموعة التجريبية بنتائج التدريس (التحصيل والمهارات الاجتماعية).

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار التحصيل الدراسي بمستوياته(التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).

- فاعليّة نموذج Baybee في الاحتفاظ بنتائج التحصيل الدراسي.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات الاجتماعية بمهاراته الفرعية(التعاون– التواصل اللفظي– اتخاذ القرار)لمصلحة التطبيق البعدي المؤجل.

- فاعليّة نموذج Baybee في الاحتفاظ بنتائج المهارات الاجتماعية بمهاراته الفرعية (التعاون– التواصل اللفظي– اتخاذ القرار)

- **رابعاً- السؤال الرئيس للبحث:** ما فاعلية نموذج بايبي البنائي في التحصيل والمهارات الاجتماعية لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي، في مادة الدراسات الاجتماعية؟

تأسيساً على النتائج السابقة اتّضحت فاعليّة نموذج بايبي البنائي في التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعيّة لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي، في مادة الدراسات الاجتماعيّة.

استنتاجات عامة:

أظهرت نتائج البحث أن الخطة التعليمية القائمة على نموذج بايبي دوراً مهماً في تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم، الأمر الذي يعني أن تطبيقها جسّد الرؤى والمنطلقات في واقع فعلي وملموس، وكرّس شعار "القليل الكثير" من خلال إتاحة الفرص للتلامذة للإفادة من ما هو مفيد ونافع من المعلومات وفي التدريب على استخدام الأفكار في الحصول عليها، وأمّن لهم التفاعل الإيجابي مع بعضهم بعضاً، ومع معلمهم.

الأمر الذي يدفعنا للقول إنّ البحث الحالي حاول تقديم بعض الإسهامات التي يؤمل أن تفيد بدورها في العملية التعليمية بشكل عام، وفي إعداد وتطوير طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي بشكل خاص، نظراً لما تتميز به الخطة التعليمية المقترحة المعتمد فيها من خصائص ومميزات يمكننا إجمالها بالآتي:

- تراعي القدرات العقلية للتلامذة، وتهتم بتنمية المهارات الاجتماعية المناسبة للفئة العمرية.
- تتيح اكتساب المعلومات بخطوات منظمة، ويكفل الوصول إلى كل مهمة من مهمات اكتسابها بعد إتقان المهمة التي تسبقها.
- تساعد على بقاء أثر التعلم لمدة أطول.
- تربط عملية التدريس ببيئة التلميذ وحياته اليومية.
- توفر مناح من الحرية في التفكير والنقاش وإبداء الرأي دون خوف أو تردد أو خجل.
- تبعد التلميذ عن الرتابة المملة التي تُقدّم فيها المعلومات بأسلوب جاف غير مرن.
- تضمن التفاعل الاجتماعي داخل الصف، وتقوّي مهارات الاتصال بين التلامذة.
- توازن بين المشاركة الجماعية للتلامذة، والمساءلة الفرديّة لكلّ منهم.
- تثري خيالات التلامذة وتعدّل الفهم الخاطئ لديهم، من خلال ربط المفاهيم الجديدة بمفاهيم سابقة لديهم.
- تحثّ التلامذة على توظيف معلوماتهم الجديدة المكتسبة في مواقف أخرى ذات صلة بها، وعلى إيجاد حلول لمشكلات أخرى متعلقة فيها.
- يمكن تطبيقها مع المواد الدراسية المختلفة.

- يلائم تطبيقها التنظيمات الحالية للغرف الصفّية، والإمكانات المتاحة فيها.
- تتناسب مع التوزيع الزمني لليوم المدرسي، ومع الزمن المخصص للحصة الدرسيّة الواحدة.

ولضمان الحصول على الفوائد المرجوة من تطبيق نموذج بايبي، يمكن استنتاج مجموعة من المتطلبات الأساسية التي يجب أن تُراعى قبل التدريس، وفقه، وفي أثنائه، على النحو الآتي:

- ✓ تفهّم المعلم لأبعاد النظرية البنائية، وللافتراضات التربوية التي تقوم عليها.
- ✓ تقديم المعلومات المراد تدريسها بتدرج وتتابع، يمكّن بمواءمة ما هو جديد منها مع ماهو قديم.
- ✓ توفر معلم ديناميكي ونشط، بحيث يستطيع تشخيص وتوجيه التلامذة فرديّاً، وجماعيّاً، وضمن مجموعات.
- ✓ الاهتمام بوضع التلامذة في حالة نشاط وتفكير مستمرين في المواقف التعليمية المختلفة، ومساعدتهم على اكتشاف عناصر المفهوم، والابتعاد عن تلقينها لهم.
- ✓ توفير مناح صفي ديمقراطي يدفع التلامذة إلى عرض أفكارهم الخاصة، والتعبير عن تصوراتهم بحرية كاملة، وتوضيحها للآخرين، والبعد تماماً عن السخريّة والتهكم من إجابات التلامذة الخاطئة.
- ✓ توجيه التعلم وفق مراحله بطريقة تنطلق من خلفياتهم المعرفية، وتُبنى عليها.
- ✓ بذل الجهد الأكبر في الدروس الأولى من تنفيذه، إذ تكثر أسئلة التلامذة واستفساراتهم لعدم تعودهم هذا النمط من التدريس.

ونذكر أخيراً أنّ أهم ما تتميز به الخطة التعليمية المعدّة وفق نموذج بايبي هو تمتعها بالتكامل والشمولية والتنوّع، فهي تربط الجانب النظري للتعلّم بالجانب العملي له، محققةً بذلك التوازن بين ما يستفيد التلميذ من معارف ومعلومات ومفاهيم، وبين المهارات والقدرات التي يكتسبها من الممارسة والتدريب وإجراء الأنشطة والتجارب، فتشكل بذلك أُنموذجاً في ردم الفجوة القائمة بين صنفي التعلّم الأكاديمي والتطبيقي بدءاً من مرحلة التعليم الأساسي، ويجدد الدعوة إلى انتهاج برامج تعليمية قد تثمر عن رفد المجتمع بمخرجات ذات كفاءة وقدرة عالية على الإنتاج في الحياة العملية.

مقترحات البحث:

يمكن تقديم المقترحات والتوصيات الآتية في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث:

- تضمين أدلة المعلم تعريفاً واضحاً عن الخطة التعليمية القائمة على نموذج بايبي، ومراحل إجراءات تنفيذه، نظراً لما كشفت عنه نتائج البحث من فاعلية لهذا النموذج في التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الاجتماعية.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول فاعلية استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) في تدريس مواد دراسية مختلفة، ولصفوف دراسيّة أخرى، وقياس فاعليتها في متغيرات مختلفة مثل: عمليات العلم، التفكير الناقد، التفكير افبداعي، ماوراء المعرفي.... واستخدام مقاييس خاصة بكل جانب من الجوانب السابقة.
- توفير بيئة تعليمية مرنة ومناسبة لاستخدام طريقة دورة التعلم(نموذج بايبي)، تتيح للتلامذة الحرية وتقبل الرأي، والتفاعل الإيجابي، والمشاركة في النقاش والعمل ضمن مجموعات.
- إجراء دراسة حول فاعلية نموذج بايبي في التدريس مقارنة بنماذج أخرى.
- إجراء دراسة حول مدى امتلاك معلمي مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس وفق نماذج النظرية البنائية.
- إجراء دراسة حول معيقات وصعوبات استخدام وتطبيق نماذج النظرية البنائية في التدريس.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول فاعلية استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) في تنمية مهارات اجتماعية أخرى التي تناسب الفئة العمرية المستهدفة.
- تبني استراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) وقياس فاعليتها في مواد أخرى.
- إغناء البيئة التعليمية بالمثيرات الحسية بما يتناسب مع عمر التلامذة.
- توجيه مديري المدارس ليكونوا مشاركين فاعلين في استخدام طرائق تدريسية متنوعة، وتشجيع المعلمين على استخدامها أثناء التدريس، فهم يمتلكون زمام الأمور في المدارس من حيث توفير الإمكانيات والبيئة المساعدة على ذلك.
- عقد ندوات ودورات تدريبية لمعلمي الصفوف في أثناء الخدمة لشرح كيفية التدريس باستخدام استراتيجيات حديثة كاستراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) ليقوموا بتطبيقها على أرض الواقع.
- معالجة الصعوبات التي تحول دون استخدام النماذج البنائية (كنموذج بايبي البنائي) في تدريس مادة الدراسات الاجتماعيّة، ومنها زمن الحصة الدرسية، وكثافة المحتوى التعليمي.
- الاهتمام بقائمة المهارات الاجتماعية المقترحة، والاستفادة منها في بحوث ودراسات أخرى.

خلاصة الفصل:

وفي نهاية هذا الفصل وبعد مناقشة النتائج يُمكن القول أنّ هناك فاعليّة أكبر لنموذج Baybee في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، وتنمية المهارات الاجتماعيّة لديهم مما يساعدهم على التعمّق في الوصول إلى المعرفة وتعزيز الثقة بالنفس وبالتالي إنتاج أجيال قادرة على النهوض بالمجتمع نحو الأفضل.

تُعدّ مناهج الدراسات الاجتماعيّة من أكثر المناهج الدراسيّة المناسبة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلّمين، نظراً لما تتّسم به من غنىً في الموضوعات، والمشكلات الحياتيّة، والظاهرات المتغيّرة ممّا يتيح للمتعلّمين معالجتها، لفهمها، وإدراك العلاقات القائمة بينها، ولا يمكن تحقيق ذلك إلّا باستخدام طرائق تدريسية مناسبة تسهم في جعل المتعلّمين محور العمليّة التعليميّة وتعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لديهم، وتكسبهم القدرة على ممارستها وتطبيقها، لذا يهدف البحث الحالي إلى:

قياس فاعلية نموذج Baybee في التحصيل، وتنمية المهارات الاجتماعيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادّة الدراسات الاجتماعيّة: ويتفرّع عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

- إعداد خطة تعليمية قائمة على نموذج (Baybee) لتنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعيّة من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة لتلامذة الصف الرابع الأساسي.
- قياس فاعلية نموذج (Baybee) في التحصيل لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة عند المستويات المعرفية الست التي حددها بلوم (التذكّر–الفهم–التطبيق–التحليل–التركيب–التقويم)، وذلك مقارنةً بالاستراتيجيّة المتّبعة في تدريس هذه المادة.
- قياس فاعلية نموذج (Baybee) في تنمية المهارات الاجتماعيّة (ككل وفي كلّ مهارة على حدة) لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادّة الدراسات الاجتماعيّة، وذلك مقارنة بالاستراتيجيّة المتّبعة في تدريس هذه المادة.

وقد تألّف البحث الحالي من قسمين:

- القسم النظري في الفصول الثلاثة الأولى

إذ تضمن الفصل الأول التعريف بالبحث وأهميّته، وتضمن المقدمة، المشكلة، الأهميّة، الأهداف، الأسئلة، الفرضيات، المنهج والإجراءات، المصطلحات والتعريفات الإجرائيّة.

وعرض الفصل الثاني عدداً من دراسات سابقة عربيّة وأجنبيّة والتعقيب عليها، إضافةً إلى تحديد أوجه التشابُه والاختلاف بين الدراسة الحاليّة والدراسات السابقة وجوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.

في حين ناقش الفصل الثالث إطاراً نظريّاً حيث تضمن ثلاثة محاورٍ هي كالآتي: الدراسات الاجتماعيّة، الفلسفة البنائيّة ونموذج Baybee ، المهارات الاجتماعية.

- القسم العملي في الفصلين الرابع والخامس

حيث عرض الفصل الرابع منهج البحث والأدوات المستخدمة لتحقيق الأهداف المحدّدة فقد استُخدم المنهج التجريبي لتناسبه مع طبيعة البحث الحالي فهو يعتمد بالأساس على التجربة العلميّة ممّا يتيح فرصةً عمليّةً لمعرفة الحقائق عن طريق هذه التجارب، وهو يتيح التحكّم في المتغيّر المستقلّ (طريقة التدريس) ودراسة فاعليّته في المتغيّرين التابعين (الاختبار التحصيلي، واختبار المهارات الاجتماعيّة)؛ ولقياس فاعليّة النموذج التجريبي

استُخدمت عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق قُسّمت إلى مجموعتين تجريبية قوامها (٦١) تلميذاً وتلميذةً تعلّمت وفق النموذج التجريبي، وأخرى ضابطة قوامها (٦٣) تلميذاً وتلميذةً تعلّمت وفق الطريقة السائدة.

وفي ضوء أهداف البحث المحدّدة استُخدمت مجموعة من الأدوات وهي كالآتي:

٤. خطة تعليميّة مصمّمة وفق نموذج Baybee.
٥. اختبار تحصيلي.
٦. اختبار المهارات الاجتماعيّة.

أمّا الفصل الخامس عرض النتائج التي تمّ التوصّل إليها حيث أسفر البحث عن مجموعة نتائج تلخّصت بالآتي:

- وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي.
- وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعية ومهاراته الفرعيّة لصالح القياس البعدي.
- وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.
- وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل للدرجة الكليّة لاختبار المهارات الاجتماعية ومهاراته الفرعيّة لصالح التطبيق البعدي المؤجل.
- ودلت النتائج إلى فاعلية استراتيجية دورة التعلم نموذج Baybee في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية، وتنمية المهارات الاجتماعية، حيث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة وفق نتائج الاختبارين، من حيث زيادة نسبة الكسب المعدل.

وقدّم البحث مجموعة من المقترحات كان منها:

❖ تبنّي نموذج Baybee كطريقة تدريس فعّالة وناجحة في رفع مستوى التحصيل والمهارات الاجتماعية لدى التلامذة.

❖ إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول فاعلية استراتيجية دورة التعلم نموذج Baybee في تدريس مواد دراسية مختلفة، ولصفوف دراسية أخرى، وقياس فاعليتها في متغيرات مختلفة، مثل(عمليات

- ❖ العلم....التفكيرالناقد...التفكيرالإبداعي.....ماوراء المعرفي...) واستخدام مقاييس خاصة بكل جانب من الجوانب السابقة.
- ❖ توفير بيئة تعليمية مرنة ومناسبة لاستخدام طريقة دورة التعلم(نموذج بايبي)، تتيح للتلامذة الحرية وتقبل الرأي، والتفاعل الإيجابي، والمشاركة في النقاش والعمل ضمن مجموعات.
- ❖ معالجة الصعوبات التي تحول دون استخدام النماذج البنائية (كنموذج بايبي البنائي) في تدريس مادة الدراسات الاجتماعيّة، ومنها زمن الحصة الدرسية، وكثافة المحتوى التعليمي.

المراجع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد، آمال.(٢٠٠٦). أثر استخدام بايبي البنائي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول بعض المفاهيم العلمية وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل*. المجلد الأول.
- أبو حجر، فايز محمد.(٢٠٠٦). *برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين*. رسالة دكتوراه غير منشورة. برنامج الدراسات العليا المشترك بين عين شمس وجامعة الأقصى، كلية التربية. مصر: جامعة عين شمس.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر. (٢٠٠٧). *تعليم التفكير: النظريّة والتطبيق*. الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١.
- أبو حلو، يعقوب؛ الخريشة، علي؛ مرعي، توفيق. (٢٠٠٤). مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- أبو حلو، نعمة. (٢٠٠٨). *المهارات الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار لدى القيادات النسوية في المجتمع المدني الفلسطيني*. رسالة ماجستير. غزة: جامعة الأزهر.
- أبو سريع، محمود. (٢٠٠٨). *المرجع في تدريس المواد الاجتماعية*. الجيزة: الدار العالمية.
- أبو علاّم، رجاء محمود. (٢٠٠٤). *مناهج البحث في العلوم النفسيّة والتربويّة*. القاهرة: دار النشر للجامعات، ط٤.
- أبو عطايا، أشرف.(٢٠٠٤). برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لتنمية الجوانب المعرفية في الرياضيات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*. مصر :جامعة عين شمس.
- أبو عطا، أحمد. (٢٠١٣). *أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.
- أبو عودة، سليم. (٢٠٠٦). *أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير. غزة: كلية التربية. الجامعة الإسلامية.
- الأغا، إحسان؛ واللولو، فتحية.(٢٠٠٩). *تدريس العلوم في التعليم العام*. الطبعة الثانية. غزة: مكتبة آفاق.
- الأسمر، رائد. (٢٠٠٨). *أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- الأمين، اسماعيل محمد.(٢٠٠١). *طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات*، القاهرة: دار الفكر.
- الأمين، شاكر. (٢٠٠٥). *الشامل في تدريس المواد الاجتماعية*. عمان: دار أسامة.

- أمبو سعيدي، عبد الله؛ والبلوشي، سليمان.(٢٠١١). *التقويم والقياس*، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- أمبو سعيدي، عبد الله؛ والبلوشي، سليمان.(٢٠٠٩). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية*، عمان: دار المسيرة.
- أبو دامس،حسن؛ العبيدي، هاني. (٢٠٠٨). أثر تدريس الهندسة باستخدام استرتيجية دورة التعلم الرباعية في تحصيل طلاب الصف السابع ومستويات تفكيرهم الهندسي. *مجلة البحرين للعلوم التربوية والنفسية*. العدد(٤). المجلد (٩). ص ٢٥٦- ٢٨٦.
- آل عمرو، فهد بن عبد الله. (٢٠٠٤). *طرق تدريس المواد الاجتماعيّة*. الدمّام: مكتبة المتنبي، ط٢.
- باير، باري. (٢٠٠٧). *المرجع في تدريس مهارات التفكير(دليل المعلم)*. (ترجمة: مؤيد فوزي). الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- بهادر، سعدية محمد علي. (١٩٩٤). *علم نفس النمو*. القاهرة: مطبعة المدني.
- بخش، أميرة. (١٩٩٧). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقلياً. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس. العدد(٢١). الجزء ١. ص٩٧-١٢٣.
- بدوي، رمضان.(٢٠١٠). *التعلم النشط*. الأردن: دار الفكر.
- البكر، رشيد. (٢٠٠٢). *تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي*. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- البياتي، عبد الجبّار توفيق. (٢٠٠٤). *البحث التجريبي واختبار الفرضيات في العلوم التربويّة والنفسيّة*. الأردن، عمّان: دار جهينة.
- بايبي، رودجير وآخرون.(٢٠٠٤). *تدريس العلوم في المدارس الثانوية استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية*، ترجمة: محمد جمال الدين عبد الحميد وآخرون، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- بشندي، خالد محمد. (٢٠١١). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. القاهرة: جامعة القاهرة.
- البنا، مكة؛ وآدم، مرفت. (٢٠٠٧). فعالية نموذج بايبي البنائي في تنمية الحس العددي والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس*. القاهرة: العدد ١٣١. الجزء الأول.
- جاد الرب، أحمد. (٢٠٠٣). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية التربية. جامعة حلوان.
- جاسم، صالح. (٢٠٠١). فاعلية استخدام دائرة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بدولة الكويت. *رسالة الخليج العربي*(٨٠).

- جامل، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). *طرق تدريس المواد الاجتماعيّة*. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ط٢.
- الجبري، أسماء؛ والديب، محمد.(١٩٩٨). *سيكولوجية التعاون والتنافس الفردية*. القاهرة: عالم الكتب.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ط١
- حسن، سعيد محمد.(٢٠١٤). فاعلية نموذج بايبي البنائي المدعم بأنشطة إثرائية في تحصيل مادة العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الموهوبين علمياً في الصف الثاني الإعدادي، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. المجلد الثالث. العدد الثالث.
- الحصري، علي منير؛ يوسف، آصف حيدر. (٢٠٠٩). *طرائق تدريس العلوم السياسية*. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
- الحجاجي، فاطمة. (٢٠١٠). فاعلية التدريس وفقاً لنموذج بايبي البنائي لتنمية تحصل المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. مصر: العدد ٢٧. ص١١٤-١٥٨.
- الحذيفي، خالد.(٢٠٠٢). فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، *المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس*. العدد٩١.
- الحلو، محمد وفائي. (١٩٩٩). *علم النفس التربوي. نظرة معاصرة*. غزة: مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحربي، إبراهيم سليم. (٢٠٠٧). *أثر استخدام برمجية تعليمية واللوحة الهندسية على التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- حسام الدين، ليلى. (٢٠٠٢). أثر دورة التعلم فوق المعرفية ودورة التعلم العادية في التحصيل وعمليات العلم وبقاء أثر التعلم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس*. العدد(٨١)، أغسطس. ص١٥٤-١٩٠.
- حمصي، هيام وآخرون. (٢٠٠١). *طرائق تعليم المواد الاجتماعيّة وتقنياتها "للسنتين الأولى والثانية لطلاب دور المعلّمين والمعلّمات"، الجمهوريّة العربيّة السوريّة*. وزارة التربية: المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسيّة.
- الحميضي، أحمد بن علي بن عبد الله. (٢٠٠٤). *فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- خطابية، عبد الله محمد. (٢٠٠٥). تعليم العلوم للجميع. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- خضر، فخري. (٢٠٠٦). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة، ط ١.
- الخضري، ندى محمود. (٢٠٠٩). *أثر برنامج محوسب يوظّف إستراتيجيّة Seven E،S البنائيّة في تنمية مهارات التفكير العليا لمادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة.
- الخزاعلة، محمد سلمان؛ وآخرون.(٢٠١١). *طرائق التدريس الفعال*، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر.
- الخزرجي، سليم إبراهيم.(٢٠١١). *أساليب معاصرة في تدريس العلوم*، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- خليل، نوال عبد الفتاح. (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية الوعي بالمخاطر البيئية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط إعدادي في مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية*. الجمعية المصرية للتربية العلمية. القاهرة: المجلد(١٠). العدد٣.
- دبور، مرشد محمود، والخطيب، إبراهيم ياسين. (٢٠٠١). *أساليب تدريس الاجتماعيّات*. الأردن، عمان: الدار العلميّة الدوليّة ودار الثقافة، ط١.
- الدسوقي، عيد. (٢٠٠٤). دور دورة التعلم المعدّلة في التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية بعض المهارات العملية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في وحدة المغناطيسية. *دراسات في المناهج و طرائق التدريس*. القاهرة: العدد٩٣.
- الدواهيدي، عزمي عطية.(٢٠٠٧). فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى، *رسالة ماجستير*. غزة: الجامعة الإسلامية.
- دياب، سهيل.(٢٠٠٣). *مناهج البحث العلمي أدواته وأساليبه*. غزة: مكتبة آفاق.
- رشوان،أحمد؛ النجدي، عادل. (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدراسات بمدارس الفصل الواحد. *المؤتمر العلمي الرابع. الدولي الأول*، (التعليم وتحديات المستقبل). مصر: مجلد١. ص٢١٢-٢٧٧.
- الريعاني، أحمد. (٢٠١١). تجارب عالمية وعربية في تعليم المهارات الحياتية. *مجلة التطوير التربوي*. سلطنة عمان: عدد٦٣. ص٤٤-٤٦.
- رشوان، حسين عبد الحميد أحمد. (١٩٩٩). *الطفل(دراسة في علم الاجتماع النفسي)*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- زيتون، حسن.(٢٠٠١). *تصميم التدريس رؤية منظومية*، القاهرة: عالم الكتب. الطبعة الثانية. المجلد٢.
- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٢). *استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٢). *تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية*، القاهرة: عالم الكتب.

- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣). *تعليم التفكير رؤية تطبيقيّة في تنمية العقول المفكّرة*، القاهرة: عالم الكتب، ط١.
- زيتون، حسن؛ وزيتون، كمال. (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٥). *تعليم التفكير رؤية تطبيقيّة في تنمية العقول المفكّرة*، القاهرة: عالم الكتب، ط٢.
- زيتون، عايش. (٢٠٠٧). *النظريّة البنائيّة واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمّان : دار الشروق، ط١.
- زيتون، حسن عايش. (٢٠٠٨). أساليب تدريس العلوم. مصر: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش. (٢٠١٠). *الاتجاهات العالمية في مناهج العلوم وتدريسها*، عمّان : دار الشروق، ط١.
- الزيتوني، منى. (٢٠٠٥). *اختلاط المراهقين في التعليم وأثره على مهاراتهم الاجتماعية*. القاهرة: دار الكتاب الجامعي العين.
- الزراد، فيصل محمد خير؛ ويحيى، علي محمد. (١٩٨٦). *الإحصاء النفسي والتربوي" مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم*". دبي: دار القلم.
- ساري، رندة. (٢٠١٥). *أثر استخدام نموذج بايبي البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلامذة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوه لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. سوريا: جامعة دمشق.

- السيد،أحمد. (٢٠٠١). استخدام برنامج قائم على التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس*، العدد(٢٧). مجلد(٢). ص٧٣-٩٣.
- السيد السمادوني، إبراهيم. (١٩٩٤). *مقياس المهارات الاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد علي، محمد. (١٩٩٨). *مصطلحات في المناهج وطرائق التدريس*. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.
- سليمان، جمال.(٢٠١١). *طرائق تدريس التاريخ*. سورية: جامعة دمشق. كلية التربية.
- سلوم، طاهر؛ سليمان، جمال.(٢٠١٤). *الأنشطة المدرسية*. دمشق: جامعة دمشق.
- الشلش، خضر.(٢٠١٠). التجريب والاستقصاء في مناهج العلوم. *مجلة رؤى تربوية*. (٣٢). ١٣٧-١٤٥.

- الشطناوي، عصام؛ العبيدي، هاني.(٢٠٠٦). أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات، الأردن: *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. المجلد الثاني. العدد الرابع.
- الشريفي، شوقي.(٢٠٠٠). معجم *مصطلحات العلوم التربوية*، الرياض :مكتبة العبيكان.

- شلايل، أيمن عبد الجواد.(٢٠٠٣). أثر استخدام دورة التعلم في تدريس العلوم على التحصيل وبقاء أثر التعلم واكتساب عمليات العلم لدى طلاب الصف السابع، *رسالة ماجستير غير منشورة*. غزة: الجامعة الإسلامية.
- شحاته، حسن وآخرون. (٢٠٠٣). معجم *المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. مصر: عالم الكتب، ط٢.
- شوقي، طريف. (٢٠٠٣). *المهارات الاجتماعية والاتصالية*. القاهرة: دار غريب.
- شقير، زينب. (١٩٩٧). *المهارات الاجتماعية ومستوى الطموح وبعض متغيرات الشخصية الأخرى لدى عينة من ذوي الاضطرابات مختلفة الشدة من السيكوسوماتين. المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي. القاهرة: جامعة عين شمس. ص٣١-٨١.*
- صبح، فاطمة.(٢٠٠٣). فاعلية منهج النشاط لأطفال الرياض بغزة على تنمية بعض جوانب نموهم في ضوء الفلسفة البنائية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، غزة: جامعة الأقصى.
- طالب، عبد الله. (٢٠٠٨). فعالية استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف التاسع الأساسي. مجلة *دراسات في المناهج وطرائق التدريس*. العدد(١٣٨). الجزء٢. ص٩٣- ١٣٢.
- الطناوي، عفت مصطفى.(٢٠٠٢). *أساليب التعلم والتعليم*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الطناوي، عفت مصطفى. (٢٠٠٩). *التدريس الفعال تخطيطه ومهاراته واستراتيجياته وتقويمه*. الأردن، عمان: دار المسيرة، ط١.
- الطيب، عصام علي. (٢٠٠٩). *أساليب التفكير نظريّات ودراسات وبحوث معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب، ط١.
- الظفيري، بشرى. (٢٠١٠). *تأثير استراتيجية دورة التعلم المعدلة(5E,s) على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في دولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. الأردن: جامعة الشرق الأوسط.
- عبد الله، معتز. (٢٠٠٠). بحوث *في علم النفس الاجتماعي والشخصية*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الله، سامية محمد محمود. (٢٠٠٧). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج*. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: جامعة الفيوم. كلية التربية.
- عبد الله، زكريا.(٢٠١٠). *البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم*. البحرين: وزارة التربية والتعليم.
- عبد العال، يحيى. (٢٠٠٢). *تقدير الشخصية والمهارات الاجتماعية وارتباطهما بالاضطرابات السيكوسوماتية*. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية الآداب. جامعة عين شمس.

- عبد المعطي، أحمد؛ ومصطفى، دعاء. (٢٠٠٨). *المهارات الحياتية*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- عبد النبي، رزق حسن. (١٩٩٩). أثر استخدام دورة التعلم على اكتساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلم والاتجاهات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*. المجلد(٢). العدد٢. ص١-١٩، مصر: جامعة عين شمس.
- عبد الرحمن، سعد. (١٩٩٨). *القياس النفسي النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي، ط ٣.
- عبد الكريم، صالح عبد الله وآخرون. (٢٠٠٨). *معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانيّة)*. الجمهوريّة اليمنيّة، عدن: مركز البحوث والتطوير التربوي.
- عبد الهادي، منى وآخرون.(٢٠٠٥). *اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبيد، وليم؛ وعفانة، عزو.(٢٠٠٣). *التفكير والمنهاج المدرسي*، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عبيد، وليم. (٢٠٠٩). *استراتيجيات التعليم والتعلم*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عريفج، سامي سلطي؛ وسليمان، نايف أحمد.(٢٠٠٥). *أساليب تدريس الرياضيات والعلوم*، عمان: دار صفاء.
- عفانة،عزو؛ وملوح، محمد.(٢٠٠٦). أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، *وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية*، (التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، الوقائع والتطلعات). المجلد الأول.
- علام، جمال سعيد.(١٩٩٥). فاعلية دورة التعلم في تدريس مقرر النبات لعينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي وعلاقتها بالتحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: جامعة طنطا.
- علام، صلاح الدين. (٢٠٠٦). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. الأردن: دار الفكر.
- عطا، ندى. (٢٠٠٨). *أثر استخدام دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم والاحتفاظ بها*. رسالة ماجستير غير منشورة. اليمن: كلية التربية. جامعة عدن.
- عطا الله، ميشيل.(٢٠٠١). *طرق وأساليب تدريس العلوم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العصا، عزيز.(٢٠١٠). مناهج العلوم الفلسطينية : تجربة بحاجة إلى تقييم وتقويم. *مجلة رؤى تربوية*. (٣٠). ١١١-١٢١.
- علي، محمد. (٢٠٠٣). *التربية العملية وتدريس العلوم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العليان، فاطمة. (٢٠١٥). *أثر استخدام نموذج فيغوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة العلوم*. رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس. دمشق: جامعة دمشق.

- العتيبي، نوال.(٢٠٠٩). *فاعلية استخدام طريقة دورة التعلم في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- العقيلي، عبد المحسن سالم. (٢٠٠٥). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياضيات ومدى علاقتها بالنظرية البنائية. *المجلة التربوية*. الكويت: كلية التربية. جامعة الكويت. المجلد(١٩). العدد(٧٦).
- عمار، سام.(٢٠٠٣). تقرير عن أعمال المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق الذي عُقد في يومي 29–28نيسان. *مجلة جامعة دمشق*، ١٩(١). ص٢١٩–٢٣٢.
- عمار، سام. (٢٠١٠). دمج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم الأساسي. *مجلة رسالة التربية*.مجلد(٢٩). ص ٦٤–٧٧.
- العيداني، كريمة. (١٩٩٦). *مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات في دولة الإمارات*. رسالة ماجستير غير منشورة. الإمارات: جامعة عين شمس.
- العكة، أحمد. (٢٠١٤). *فاعلية التدريس بدورة التعلم الخماسية والقبعات الست في تنمية مهارات حل المسائل الهندسية لدى طلاب الصف الثامن بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- الغامدي ،ماجدبن سالم حميد.(٢٠١١). أهداف وتصنيف المهارات الحياتية في المجال التربوي. تاريخ النشر(٢٠١١/٦/٢٣). تاريخ الزيارة(٢٠١٧/١/١٧).
- http://www.alukah.net/social/0/31456/
- الفتلاوي، سهيلة. (٢٠٠٤). *كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار. الشروق، ط ١
- الفوال، محمد خير؛ سليمان، جمال. (٢٠١٣). *طرائق التدريس العامة*. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- قطامي، يوسف؛ الروسان، أحمد. (٢٠٠٥). الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية– تطبيقات على دروس القواعد العربية. عمان: دار الفكر.
- قشطة، أحمد. (٢٠٠٨). *أثر توظيف استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية المفاهيم والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: كلية التربية. الجامعة الإسلامية.
- كاشف، إيمان؛ عبد الله، هشام. (٢٠١٠). *تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الكسباني، محمد السيّد علي. (٢٠٠٨). *التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعيّة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ط١.

- الكيلاني، فايزة عايد. (٢٠٠١). *أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الأردن: جامعة اليرموك.
- اللزام، إبراهيم محمد.(٢٠٠٢). فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الرياض: جامعة الملك سعود.
- اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- اللولو، فتحيّة صبحي. (١٩٩٧). *أثر إثراء منهج العلوم بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلبة في الصف السابع*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزة.
- اللولو، فتحية والآغا، إحسان. (٢٠٠٩). *تدريس العلوم في التعليم العام، كلية التربية بالجامعة الإسلامية*: غزة.
- اللولو، فتحية. (٢٠١١). أثر توظيف الخطوات الخمس البنائي في تنمية مهارات التحليل والتركيب في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. *المجلة التربوية*- جامعة عين شمس. العدد٣٥.
- محمد، منى. (٢٠٠٤). *المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي*، المؤتمر العربي الرابع، المدخل المنظومي في التدريس والتعلم. جامعة عين شمس. دار الضيافة. ٣-٤إبريل.
- محمد، فهيم. (٢٠٠٥). المهارات الحياتية في المدرسة الثانوية والطريق إلى صناعة الشخصية العصرية. *مجلة التربية*. قطر: عدد١٥٢. ص١٢٠-١٥٥.
- محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠٠٦). *تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه*. القاهرة: عالم الكتب.
- محمود، صلاح الدين. (٢٠٠٥). *تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات (أهدافه، محتواه، أساليبه، تقويمه)*. القاهرة: عالم الكتب.
- المصري، قاسم. (٢٠٠٣). *تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية*. عمان، الأردن: دار الفكر.
- مصطفى، فهيم. (٢٠٠١). *الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مصطفى، فهيم. (٢٠٠٢). *مهارات التفكير في مراحل التعليم العام*، جمهوريّة مصر العربيّة، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١
- مصطفى، حسن مصطفى. (٢٠٠٤). *فاعلية طريقة بنائية لتدريس الكيمياء في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة. عمان: كلية الدراسات العليا.
- المطوع، سعيد؛ حمدان، آمنة. (٢٠٠١). *المهارات الاجتماعية و الثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإرشاد النفسي. معهد الدراسات والبحوث العلمية. القاهرة: جامعة القاهرة.

- ملحم، سامي.(٢٠٠٧). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١.
- الملحم، طريفة. (٢٠١٠). *فاعلية برنامج كمبيوتري قائم على الأنشطة لتدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير الأساسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية . مصر.
- مليباري، أفراح بنت عبد الله محمد. (٢٠١٢). *فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير منشورة على الشابكة (الانترنت). كلية التربية– قسم المناهج وطرائق التدريس. السعودية: جامعة أم القرى.
- موسى، أحمد. (٢٠١٠). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: كلية التربية، جامعة المنوفيّة.
- ميخائيل، مطانيوس. (٢٠٠٩). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. دمشق: منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
- نصار، عبد الحكيم.(٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج الشكل V المعرفي في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*. الجامعة الإسلامية.
- النجدي، أحمد وآخرون.(٢٠٠٣). *طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- النجدي، أحمد وآخرون.(٢٠٠٥). *اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- نشوان، يعقوب. (٢٠١٠). *أساليب تدريس العلوم*. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتوزيع والتوريدات.
- نوفل، محمد وسعيفان، محمد. (٢٠١١). *تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل*. عمان: دار الثقافة، ط١.
- هارمن، ميريل.(٢٠٠٠). *استراتيجيات تنشيط التعلم الصفي، دليل للمعلمين*. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية السورية (أ). (٢٠٠٥). *النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي*، دمشق.
- وزارة التربية السورية (أ). (٢٠٠٦). وثيقة المعايير والمخرجات التعليمية لمادة الدراسات الاجتماعية والإنسانية. دمشق: المؤسسة العامة للطباعة.
- وزارة التربية السورية (ب). (٢٠٠٦). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي. المجلد الأول. دمشق: المؤسسة العامة للطباعة.

-وزارة التربية السورية. (٢٠٠٧). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. المجلد الأول.

-وزارة التربية السوريّة. (٢٠١٠). *دليل المعلم للدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي الصف الرابع*. سورية: المؤسسة العامة للطباعة.

-وزارة التربية السورية. (٢٠١١). الدراسات الاجتماعية- الجمهورية العربية السورية- كتاب التلميذ- مرحلة التعليم الأساسي- الصف الرابع. المؤسسة العامة للطباعة.

-وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٧). *دليل المعلم لتنمية المهارات التفكير، التطوير التربوي*. المملكة العربية السعودية: الطبعة الثانية.

-ياسين، واثق عبد الكريم؛ راجي، زينب حمزة. (٢٠١٢). *المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية*، العراق: دار الكتب والوثائق.

- اليونيسيف.(٢٠٠٦). مشروع *اليونيسيف للمهارات الحياتية* في أرمينيا.

المراجع الأجنبية:

- Abadi, A. (2014). The Effect of Enquiry- Based Learning Method on student,s Academic Achievement in Science Course. Universal *Journal of Education*. Vol.(2). No.(1).P.p.37-41.

- Appleton , Ken (1997) . Analysis and Description of Students learning During Science Classes using a Constructivist – BasedModel . *Journal of Research in Science.*

- Abraham, Michael R. (1997). *The Learning Cycle Approach To Science Instruction*. the National Association for Research in Science Teaching.

- Adewale,G.(2009). *Effectiveness of Non-formal Education Program in Nigeria: How Competent are the Learners in Life Skills*?. ERIC NO. EJ 864438.

- Akar,E. (2005).*Effectiveness of 5E Learning Cycle Model on student,s Understanding of Acid-Base Concepts. A thesis Submitted to the Graduate School of Natural and Applied Science*. Middle East Technical University. Turkey.

- Balci, S. & Cakiroglu, J.& Tekkaya, C. (2006). Engagement, Exploration, Explanation,Extension and Evaluation (5E) Learning Cycle and Conceptual Change Text as Learning Tools. *Journal of Biochemistry and Molecular Biology Education*. Vol. 34. Issue. 3. P.p.199-203.

- Bybee,Rodger.(2006). *The high school science curriculum: Reflections on learning and teaching*. Full report prepared for the office of science education national in stitutes of health. Colorado springs: biological sciences curriculum study.

- Bybee , R . W , C . E .Buchwald , S . Crissman (1989) .*Science and Technology Education for the elementary years frameworks for Curriculum and instruction,* The National Center for Improving Science Education .

- Brooks,J.G.and Brooks,M.G.(1998). *In Search of understanding*.The case for constructivist classrooms. Alexandria. VA.asco.

- Blank, L.M.(2000).A Metacognitive Learning Cycle: A Better Warranty for student,s Understanding. *Journal of Science Education*. Vol.(84). No.(4).P.p.17-34.

- Bloom , B . S . and others(1971) . *A book on formative and summative eralustion of studenry learning* . Ms . Craw Hill : New york.

- Bohart, A., & Tood, J. (1998). *Foundation of clinical and counseling psychology. New York: Dominguez Hills.*

- Campbell,M.(2006). *The Effect of the 5E Learning Cycle Model on Students Understanding of Force and Motion Concepts.* Thesis Master of Education, College of Education, University of Central Florida Orlando, Florida.

- Cooper,J.- Smith,C.- Smith,V.(2000). *Enhancing student social skills through the Use of cooperative learning and confliet Resolution Strategies*. Saint Xavier university.

- Chao Hsu, C.& wang, T.I.(2014). *Enhancing Cocept Comprehension in a Web-Based Cours Using a Framerwork Integrating the Learning Cycle with Variation Theory*. Asia pacific Education *Review. Vol.(15)*. Issue.2. P.p.211-222

- Caparos, Jennifer; Cetera, Colleen; Ogden, Lynn; Rossett, Kathryn.(2002). *Improving Students' Social Skills and Achievement through Cooperative Learning*. Thesis Master of Education, College of Education, Illinois.

- Delisel,R.(2001). *How to Use problem- Based learning in the classroom*.USA:ASCD.

- Eisenkraft, Arthur (2003). A proposed 7E model emphasizes “transfer of learning” and the importance of eliciting prior understanding: Reprinted with permission from The Science Teacher.a *journal for high school science educators*.

-Fuller, R. G. et-al (1982). "*Assessment Piagetion Programs in Higher Education"* Lincoln, University of Nebraska, P.p. 43 – 44.

- Faryadi,Q.(2009). Constructivism and the construction of Knowledge. Masaum *Journal of Reviews and Surveys*. 1(2). 170-176.

- Fosnot,c.(1996).*Consttructivism: Theory Perpectives and practice*. New York: Teacher colleg press.

- Johnes,Helen.(1993). *The Effect of direct instruction of thinking skills in elementary social studies on The development of thinking skills* . Dissertation Abstracts international. 54.(4).P1216-A.

- Turk, F. & Calik, M. (2008). *" Using Different Conceptual Change Methods Embedded within 5'E model* " . A sample teaching of endothermic, Exothermic reactions. Asia: Pacific on science.

- Garcia & Catalina (2005) .*Comparing the 5Es Learning model and traditional approach to teaching evolution in evolution in a Hispanic middle school Science Classroom California –Staate – University*- Fullertion ,p (75) .

- Grossi, Karyn; Hebicth, Jessica; Hackett, Megan & Petersen, Allison.(2000). *Leaping into Social Skill Success*. Master of Arts Action Research Project. Saint Xavier University and Skylight Professional Development. U.S.A., Illinois.

- Gejda, Linda & Larocco , Diana (2006). *Inquiry Based Instruction in Secondary Science Classroom resrarch Paper Presented at the 37th Northeast educational resrarch* .New york Learning and teaching .volume (9) .

- Greasham, F.M.(1982). *Misguided mainstreaming* . The case for children.(48).422-433.

- Hokkanen,S.L.(2011).*Improving student Achievement, Interest and Confidence in Science through the Implementation of the 5E Learning Cycle in the Middle Grades*. A professional paperSubmitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Masters of Science in Science Education. Montana State University. Montana.U.S.A.

- Hayes, M. (1994). *Social skills, national center for learning disabilities*. New York.

- Lorsbach, Anthony and Tobin, Ken. (1992). Research Matters To The Science Teacher. *National Association Of Research In Science Teaching.NARST News*. vol. 34, no. 3, pp. 9-11.

- Mercer, Timothy (2010) . *Constructivist View of Humman Development of one Context Life Masters Program Clinical Psychology Capella University U S* A.

- Moos, R. (2000). *Social skills training*. In A. Kazdin (Ed.) Encyclopedia of psychology,Vol. 7. Washington: Oxford University Press.

- Michelson, L. & et al, (1983). *social Skills Assessment on Training with children: An Emprical Handbook*. Plenum.New York .

- Mac Donald;E. -Chowdhury ;U. –Dabney;J. -Wolpert ; M.- Stein; S. M. (2003). *"Asocial Skills Group for Children The Importance of Liaison Work With Parents and Teachers", Emotional and Behavioural Difficulties*, Feb. Vol. 8, No. 1, PP. 43-52 .

- Pan American Health Organization.(2001). *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*. American: Pan American Health Organization.

- Pulat, S.(2009). *Impact of 5E Learning Cycle on six Grad student,s Mathematics Achievement and Attitudes toward Mathematics*. A thesis submitted In to Graduate School of Social Science. Middle East Technical University. Turky.

- Philips. D. C. (1997). "*Coming to Grips with Readical Social Constructivism"* Science Education, Vol. (81), No (1).

- Sharon,R. Collins,B.(2008). Enhanched Student Learning Through Applied Constructivist Theory. *Teaching & learning Journal*, 2(2), 1 - 9.

- Saunders, Walter. (2000). The Constructivist perspective: Implications and teaching strategies for science. *School Science and Mathematics*, vol. 92, no. 3, pp. 136-140.

- Schneider, Wolfgang. (2008). The Development of Metacognitive K nowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education**.** *Journal Compilation*, vol. 2, no. 3, pp. 114-121.

- Vanzee, E, (2000). Analysis of a student generated inquivy discussion. International *Journal of science Eucation*. 115 – 142.

- Qaraeh, A.O.(2012). *The Effect of Using the Learning Cycle Method In Teaching Science on the Educaiional Achievement of the Sixth Grades*. Education Science Faculty. Jordan: Tafila Technical University.

- Riggio, Ronald E, et al,(1990). *social and self-Esteem. J. of personality and indicidual* . vol.11, No 8 .

- Wheatly, G,H,.(1991). *Construtivism perspectives on science and mathematics science Education* .Vol .75,NO . A .

- Wanda, Walters.(2005).*5w/5E.* http://teaching. Com/storyishowarticle. jhtml,ID55300867.Pp:1-4.

- Olivier, A. (1999). Constructivist learning theory. In Human, Olivier and Associates, *Advanced Numeracy Course. Facilitator's Guide*. Parow-East: Ebony Books CC.

الملاحق

- قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدراسة
- الخطة الدرسية القائمة على نموذج بايبي .
- اختبار التحصيل الدراسي .
- اختبار المهارات الاجتماعية .
- قائمة المهارات الاجتماعية
- كراسة أوراق عمل التلميذ
- توزيع اسئلة الاختبار التحصيلي حسب مستويات بلوم
- توزيع درجات التلامذة في الاختبار التحصيل الدراسي و المهارات الاجتماعية(قبلي /بعدي /مؤجل)
- تسهيل مهمة

ملحق رقم (١) قائمة بأسماء السادة محكّمي أدوات الدراسة

الرقم	اسم السيد المحكم	القسم	أدوات الدراسة				
			أداة تحليل المحتوى	الاختبار التحصيلي	اختبار المهارات الاجتماعية	قائمة المهارات الاجتماعية	الخطة التعليمية المصممة وفق دورة التعلم (نموذج بايبي)
١	أ.د.محمد خير الفوال	المناهج وطرائق التدريس					*
٢	أ.د.علي الحصري					*	
٣	أ.د. طاهر سلوم	المناهج وطرائق التدريس	*	*	*	*	*
١١	أ.د يحيى العمارين	المناهج وطرائق التدريس.				*	*
٤	أ.د.محمد صليبي		*	*	*	*	*
٥	د. أمل الكحيل	الإدارة المدرسية					*
٧	د. جمعة إبراهيم	المناهج وطرائق التدريس	*				*
٨	د. رنا قوشحة	القياس و التقويم	*	*	*		
٩	د. سعدة ساري	أصول التدريس.				*	*
١٠	د. أمين شيخ محمد	المناهج وطرائق التدريس.	*	*	*	*	*
١٢	د. سندس العاتكي	المناهج وطرائق التدريس.	*	*	*	*	*
١٣	د. رندة ساري	المناهج وطرائق التدريس	*	*	*	*	*
١٤	د. ميساء الخطيب	موجه أول لمادة التاريخ.					*

الملحق(٢)

الاختبار التحصيلي لتلامذة الصف الرابع الأساسي في مادّة الدراسات الاجتماعيّة

الاسم:

المدرسة:

الشعبة:

عزيزي التلميذ/ التلميذة:

فيما يلي مجموعة من الأسئلة، والمطلوب منك:

١-اكتب اسمك وشعبتك ومدرستك في المكان المخصص أعلى الصفحة.

٢-اقرأ السؤال بدقة قبل الإجابة عنه.

٣-اعتمد على نفسك في الإجابة.

٤-ابدأ بالكتابة حتى يسمح لك بذلك.

٥-أجب عن جميع الأسئلة.

٦-عدد أسئلة الاختبار (٣٠) سؤالاً.

والله الموفق

أجب عن الأسئلة باختيار الإجابة الصحيحة من بين الخيارات الأربعة الواردة لكل سؤال:

١- واحدة ممّا يأتي ليست من المحاصيل الزراعيّة الرئيسية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة:

A. الحمضيّات. B. الحبوب.

C. الموز. D. الزيتون.

٢-(يتميّز سكان الريف بالطبيعة النابعة من تعاملهم مع الأرض) نستنتج من هذه العبارة:

A. الزراعة هي النشاط البشري لسكان الريف.

B. الريفيون يتعاونون معاً في جني المحصول.

C. الريفيون كرماء كأرضهم.

D. استمرار عادات وتقاليد أهل الريف إلى يومنا.

٣-السبب الرئيس لاختلاف الحاصلات الزراعية من منطقة إلى أخرى:

A. طبيعة السكان. B. الحرارة وكمية الأمطار.

C. الآلات المستخدمة. D. العادات والتقاليد السائدة في المنطقة.

٤- يتمثل الفرق الأساسي بين المحاصيل الزراعية والمحاصيل الصناعية:

A. طريقة الزراعة B. استخدامها كمواد خام للصناعة

C. أماكن الزراعة D. كمية الانتاج

٥-يتمثل الفرق الأساسي بين وسائل الري القديمة والحديثة:

A. توفير الوقت. C. توفير المياه.

B. توفير الجهد. D. ارتفاع سعر التكلفة.

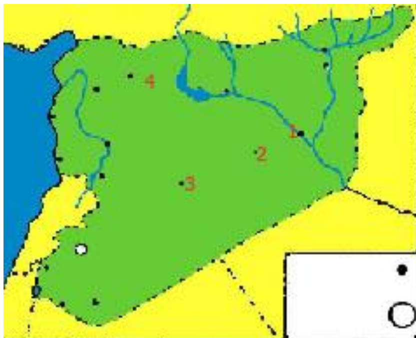
٦-الرقم () يُمثّل منطقة زراعة الزيتون على مصور الجمهوريّة العربيّة السوريّة:

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4



٧- الاقتراح الأنجع لمساعدة الفلاحين على التخلص من الحشرات الضارة بالمحاصيل:

A. عدم الزراعة في المنطقة التي تنتشر فيها الحشرات.

B. استخدام المبيدات الحشرية.

C. غسل الأشجار بالماء والصابون.

D. تربية الحيوانات التي تتغذى على تلك الحشرات.

٨- الخدمات التي تقدمها الوحدات الإرشادية للفلاحين برأيك تساعدهم على:

A. توفير الجهد. B. اختيار المحاصيل الزراعية المناسبة.

C. توفير الوقت. D. توفير المياه.

٩- تسمى عملية (تحويل المواد الخام إلى مواد مفيدة للإنسان) ب:

A. الزراعة. C. التجارة.

B. الصناعة. D. الخدمات.

١٠- واحدة مما يأتي ليست من الصناعات في الجمهورية العربية السورية:

A. الحفر على الخشب. C. صناعة الآلات.

B. الحفر على الزجاج. D. صناعة المنسوجات.

١١- يتمثل الفرق الأساسي بين الصناعات القديمة والحديثة:

E. المواد الخام المستخدمة.

F. الآلات التي تستخدم للصناعة.

G. عدد العاملين.

H. الأماكن التي تقوم فيها الصناعة.

٩-تتنوع الصناعات الحديثة في سورية برأيك بسبب:

A. تنوع الآلات الحديثة.

B. وفرة العمال المدربين.

C. وجود أسواق لتصريف المنتجات.

D. تنوع المنتجات الزراعية والحيوانية.

١٠- يمثل الرقم () على المصور منطقة صناعة الزيوت:



A. 1 D. 4

B. 2

C. 3

١٤- الاقتراح الأنجع لمشكلة تصريف المنتجات الصناعية:

A. التخفيض من كميات الإنتاج. C. إيجاد أسواق لتصريف المنتجات.

B. التخفيض بأسعار المنتجات. D. زيادةعدد المعامل.

١٥- أهمية الصناعة في حياة الإنسان برأيك تكمن في:

A. تؤمّن فرص عمل للعديد من السكان. B .تؤمّن الاحتياجات الأساسية للسكان.

C . تشكّل مصدر أساسي للدخل. D . كل ما سبق.

١٦-من أهم المقومات الأساسية للصناعات الحديثة:

A. المهارة اليدوية. C. الأموال.

B. القوة العضلية. D. الدقة في العمل.

١٧-عملية تبادل السلع والمنتجات بين المناطق المنتجة والمستهلكة هي:

A. الزراعة. C. التجارة.

B. الصناعة. D. السياحة.

١٨-المقايضة هي:

A. بيع السلع إلى الدول الأخرى.

B. بيع السلع إلى المناطق المجاورة.

C. تبادل السلع بين سكان المناطق المختلفة.

D. الحصول على نقود مقابل سلعة أو عمل.

١٩-يتمثل الفرق الأساسي بين التجارة الداخلية والخارجية في:

A. نسبة الأرباح.

B. الحدود الجغرافية لتبادل المنتجات.

C. وسائط نقل المنتجات.

D. الأهمية

٢٠-يتمثل الفرق الأساسي بين الحاجات الأساسية والحاجات الثانوية:

A. حاجة الإنسان اليومية.

B. أسعار المنتجات.

C. حاجة الإنسان إلى السلع المتنوعة..

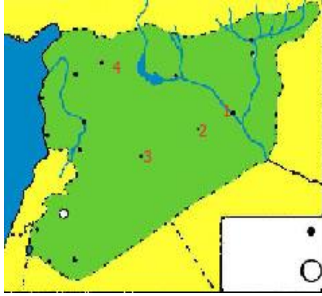
D. المواد الخام المستخدمة في صناعة المنتجات.

٢١-(عندما يكثر العرض من منتج ما ينخفض سعره) تستنتج أن انخفاض أو ارتفاع الأسعار يعود إلى عاملين أساسين هما:

A. العرض والطلب. C. التجارة الداخلية والخارجية.

B. الحاجات الأساسية والثانوية. D. السلع والمنتجات.

٢٢-الرقم () يمثل موقع ميناء اللحيثقية على البحر المتوسط:



A. 1 C. 3

B. 2 D. 4

٢٣-الحلّ الأنجع برأيك لزيادة الصادرات:

A. تشجيع الصناعة المحلية.

B. دعم الأسواق الداخلية.

C. إقامة المعارض لعرض المنتجات.

D. إيقاف الاستيراد.

٢٤- تشجيع الدولة على تصدير المنتجات الزراعية والصناعية برأيك يساعد في:

A. توفير الأموال اللازمة للصناعة.

B. تنشيط عملية الاستيراد والتصدير .

C. تصريف الفائض من المنتجات الزراعية والصناعية.

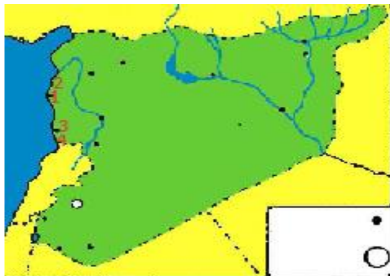
D. تنشيط عمل الموانئ.

٢٥-واحد مما يأتي ليس من العوامل المساعدة على قيام السياحة في سورية

A. تنوع المناظر الطبيعية B. توافر طرق المواصلات

C.توافر الثروات الباطنية D. طبيعة الشعب السوري.

٢٦-الرقم () يمثل موقع مدينة تدمر الأثرية على مصور الجمهورية العربية السورية:



A. 1.

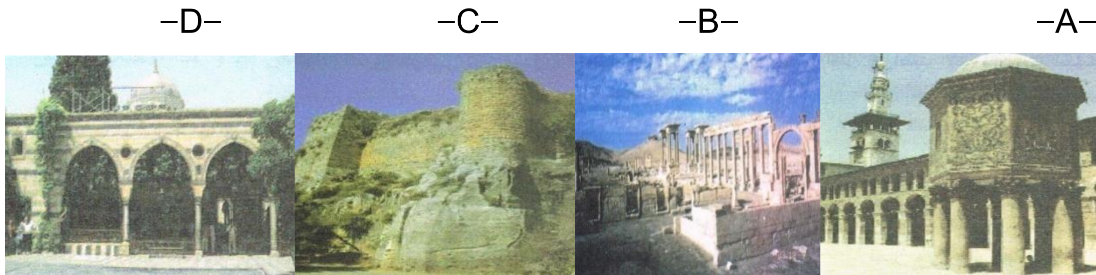
B. 2.

C. 3.

D. 4.

٢٧-الصورة التي تعد مثالاً لمدينة أثرية سورية هي الصورة:

-A- -B- -C- -D-



٢٨-للسياحة أهمية كبيرة فهي:

A. تشجع التجارة.

B. تُعرّف السيّاح بتراثنا الحضاري العريق.

C. تزيد من الكثافة السكانية.

D. تحسّن طرق المواصلات.

٢٩-الاقتراح الأنجع لتشجيع السياح على زيارة المناطق الأثرية في سورية هو

A. توفير أدلاء سياحيين أكفاء

B. تأمين المواصلات

C. الاستفادة من وسائل الإعلام

D. كل ما سبق صحيح.

٣٠-من العوامل التي تساعد على قيام السياحة(برأيك) :

A. طبيعة الشعب السوري المضياف.

B. طبيعة المناخ

C. تنوّع الحضارات في سورية.

D. كل ماسبق صحيح

ملحق (٣)

مفتاح إجابات أسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	مفتاح الإجابة
١	C
٢	C
٣	B
٤	B
٥	C
٦	D
٧	B
٨	B
٩	B
١٠	C
١١	B
١٢	D
١٣	A
١٤	C
١٥	D
١٦	C
١٧	C
١٨	C
١٩	B
٢٠	A
٢١	A
٢٢	B
٢٣	C
٢٤	C
٢٥	C
٢٦	C
٢٧	A
٢٨	B
٢٩	D
٣٠	D

الملحق (٤)

معاملات السهولة والصعوبة لبنود الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	15	17	0.46	0.54
2	13	19	0.40	0.60
3	14	18	0.43	0.57
4	15	17	0.46	0.54
5	16	16	0.50	0.50
6	14	18	0.43	0.57
7	15	17	0.46	0.54
8	14	18	0.43	0.57
9	16	16	0.50	0.50
10	17	15	0.53	0.47
11	18	14	0.57	0.43
12	14	18	0.43	0.57
13*	10	22	0.31	0.69
14	16	16	0.50	0.50
15	18	14	0.57	0.43
16	15	17	0.46	0.54
17	19	13	0.60	0.40
18	13	19	0.40	0.60
19	16	16	0.50	0.50
20	17	15	0.53	0.47
21*	10	22	0.31	0.69
22	15	17	0.46	0.54
23	16	16	0.50	0.50
24	14	18	0.43	0.57
25	15	17	0.46	0.54
26	14	18	0.43	0.57
27	19	13	0.60	0.40
28	20	12	0.62	0.38
29	13	19	0.40	0.60
30	18	14	0.56	0.44

ملحق (٥) معاملات التمييز لبنود الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا		معامل التمييز
	العليا(٨)	الدنيا(٨)	
1	6	3	0.38
2	5	1	0.50
3	7	2	0.63
4	4	0	0.50
5	5	2	0.38
6	6	1	0.63
7	7	3	0.50
8	6	3	0.38
9	6	2	0.50
10	5	2	0.38
11	7	1	0.75
12	4	1	0.50
13	5	2	0.38
14	6	1	0.63
15	7	2	0.63
16	8	4	0.50
17	5	0	0.63
18	7	3	0.50
19	7	2	0.63
20	6	1	0.63
21	8	2	0.75
22	4	1	0.50
23	5	2	0.38
24	6	1	0.63
25	4	1	0.38
26	5	2	0.38
27	6	1	0.63
28	7	3	0.50
29	6	3	0.38
30	5	3	0.25

الملحق رقم(٦)

اختبار المهارات الاجتماعية

عزيزي الطالب:

يهدف هذا المقياس إلى قياس المهارات الاجتماعية التي تمتلكها في حياتك الواقعية والمرتبطة

بموضوعات دعائم الاقتصاد في سورية ، وهذا المقياس ليس له علاقة بدرجاتك المدرسية، وإنما سيستخدم لأغراض البحث العلمي ولن يطلع أحد على هذه النتائج، لذا يرجى منك الإجابة بصدق عن مواقف المقياس.

أرجو منك قراءة التعليمات قبل الإجابة عن مواقف المقياس:

اقرأ كل موقف بدقة، واجب عنه بوضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة.

اكتب بياناتك بوضوح.

- اسمك(..............................) :
- صفك : ....

زمن الإجابة ٤٥ دقيقة

مثال يوضح طريقة الإجابة:

- شاهدت مجموعة من الطلاب تقوم بإلقاء النفايات في الشارع، فكيف تتصرف معهم؟

أ) .أخبر أحد المارين الكبار لينصحهم .

ب) .أتركهم لأن النظافة من عمل البلدية

ج) .أنصحهم بأهمية المحافظة على النظافة

د) .أخبر الشرطي عن ذلك

ضع دائرة حول حرف الإجابة التي تراها مناسبة فيما يأتي:

١) يريد زميل لك بعمل مجلة مصورة عن الآثار والأماكن السياحية بمدينة حلب فهل:

أ . تشاركه بشكل كلي في عمل المجلة. ب .تشاركه بشكل جزئي

ج . تشجعه وتبحث معه عن صور أخرى. د . تدعو زملائك للمشاركة وتشاركه بشكل كلي .

٢) دعيت لإلقاء كلمة في الإذاعة المدرسية عن السياحة فهل:

أ . تتعاون مع أصدقائك بإعداد الكلمة وتسارع إلى إلقاؤها. ب .تقوم بإعداد كلمة بمفردك وتطلب من زميلك إلقاء ها.

ج .تطلب من والدك إعداد كلمةً وتقوم بإلقاؤها. د. تتعاون مع زملائك في إعداد كلمة مناسبة.

٣) إذا قامت مدرستك بعمل يوم عنوانه التنشيط السياحي فإنك:

أ . تهتم وتشارك في أنشطة هذا اليوم بشكل كلي وتدعو زملائك للمشاركة. ب . تشارك بشكل جزئي بسبب انشغالك بأمور أخرى.

ج . أشارك إذا شارك صديقي في هذا اليوم. د. تشارك بشكل جزئي وتدعو زملائك للمشاركة في هذا اليوم .

٤) عندما يُطلب منك زراعة شتلة في حديقتك، فإن موقفك سيكون :

أ . أقوم بزراعتها لوحدي . ب . أقوم بزراعتها مع زميلي المقرّب .

ج.أشترك مع زملائي في الصف في زراعتها د. أقوم بزراعتها بالتعاون مع أصدقائي من خارج وداخل المدرسة

٥) عندما تدعى للمشاركة في المعرض السنوي في مدرستك ، فإن موقفك سيكون :

أ . أرسم لوحة بسرعة دون اهتمام . ب . أرسم لوحة وأسجلها باسم أحد أصدقائي

ج . أدعو زملائي للمشاركة في المعرض . د . أحضّر لوحة فنية جميلة ملونة وأشاركها في المعرض وأدعو أسرتي وأصدقائي للحضور .

٦) لو دُعيت إلى المشاركة في نشاط بيئي مفتوح، لتنظيف حيك وزراعة بعض الأشجارفيها، فإنّ موقفك سيكون:

أ. أشارك في النشاط البيئي بشكل منفرد.   ب.أتعاون مع كل المشاركين.

ج.أشارك جزئياً بهذا النشاط.   د.أشارك كلياً في النشاط وأسهم في دعوة أصدقائي الآخرين.

٧) في إحدى الرحلات المدرسية تعطلت الحافلة واستلزم الأمر دفعاً قوياً لهذه الحافلة ، فماذا تفعل ؟

أ . أحثُّ أصدقائي على المساهمة في دفع الحافلة .   ب .أساهم في دفع العافلة بشكل جزئي.

ج . أحثُّ أصدقائي لنتعاون جميعاً في دفع الحافلة .   د . أتعاون مع أصدقائي ثمَّ أتناقش معهم

عن أهمية التعاون في مثل هذه المواقف .

٨) عندما يُطلب منك المشاركة بنشاط تعليمي على المسرح المدرسي فإنك :

أ . تساهم في تقديم النشاط بشكل جزئي .   ب . تقدم نشاطاً مكتوباً وتقوم بقراءته فقط .

ج . تحضر نشاطاً شفهياً وتستخدم لغة واضحة .   د . تحضر نشاطاً اجتماعياً وتستخدم لغة الجسد .

٩) شاهدت جارك الحاج كمال وهو يقوم بإهدار كمية كبيرة من المياه في ري مزروعاته يومياً، فما هو موقفك؟

أ .أبلغ قسم المياه للتعامل معه.   ب . أطلب من ابنه مناقشته في سلبيات ذلك.

ج . أُناقش معه سلبيات الاستهلاك الزائد للمياه.   د. أترك الموضوع لأن المياه متوفرة في منزلي .

١٠)لو كان لديك مصدر تمويل وعُرض عليك إنشاء فندق سياحي في المحافظات الشرقية فهل:

أ . تناقش المختصين بهذا الأمر لمعرفة فائدته.   ب . تسعد وتتمنى إنشاء هذا الفندق.

ج . تكتب سلبيات وإيجابيات هذا العمل.   د . تتشاورمع أصدقاءك وعائلتك بخصوص هذا الموضوع .

١١)طلب منك زميلك تجنب التعامل مع السياح الأجانب فهل:

أ . توافق على هذا الطلب. ب. تدعو باقي زملائك أيضاً إلى تجنب التعامل معهم.

ج . ترفض طلبه وتتعامل معهم باحترام. د . ترفض طلبه وتدعوه وتتناقش معه حول فوائد احترام الآخرين.

١٢)في أثناء تواجدك بالجامع الأموي وجدت بعض السياح بداخله يتصرفون تصرفات لا تليق بالمكان فماذا تفعل معهم:

أ . تحاول شرح قدسية المكان له. ب . تنزعج من سلوكياتهم.

ج . أقوم بفعل يبين لهم قدسية المكان وأحاول شرح قدسيته لهم. د . تخبر المسؤول عن الجامع ليتصرف معهم بالطريقة المناسبة .

١٣)عندما ترى أحد الأولاد يرمي القمامة في الحديقة ، فإنك تقوم بما يأتي :

أ . أعمل لوحة إعلانية أكتب فيها عبارات للمحافظة على نظافة الحديقة . ب . أقوم بنصحه مباشرة .

ج . أكلف صديقي لينصحه . د . أخبرالمسؤول عن نظافة الحديقة

١٤)في أثناء وجودك في إحدى محاضرات لمركز ثقافي في منطقتك فإنك :

أ . تستمع للمحاضرة وتنظر للأسفل . ب . تستمع وتنظر في عيون المتكلم بين حين وآخر

ج . تصغي باهتمام إلى الطرف الآخر حين يتكلم . د . تستمع جيداً وتلاحظ بدقة وتركيز .

١٥)لو كنت أنت مديراً للمدرسة، وشكا لك أحد المعلمين من قلة الاهتمام بحديقة المدرسة، فما هو موقفك؟

أ .أخبره بقلة المبلغ المالي اللازم للعناية بها. ب . أبحث عن متخصص للاهتمام بالحديقة

ج . أطلب من المعلم المسؤول أن يتصرف بما يراه مناسباً. د . أقوم بعقد اجتماع أبحث فيه عن حل للعناية بالحديقة.

١٦)في أثناء زيارة السياح لسورية وجدت لديهم بعض العادات التي تختلف مع عادات وتقاليد وطنك فهل:

أ . تفضل تقليد هؤلاء السياح في عاداتهم. ب . ترفض بشده تقليدهم في عاداتهم.

ج . تأخذ منهم العادات التي لا تتعارض مع قيمنا الدينية والخلقية. د.أعلمه عاداتنا وتقاليدنا.

١٧)في أثناء دوامك المدرسي تغيّب أحد المعلمين لمدة أسبوع كامل بسبب حادث صحي، فماذا تفعل؟

أ . أزوره مع كافة أصدقائي . ب . أزوره مع كافة أصدقائي ونتشارك لإهدائه باقة ورد .

ج . أتصل به هاتفياً . د . أسهم في الهدية دون أن أذهب لزيارته مع الأصدقاء

١٨)ذهبت إلى إحدى المناطق السياحية وفي أثناء الزيارة قام زملائك برسم كاريكاتير وكتابة ذكرى على بعض الآثار فهل:

أ . أنزعج وأنصحه بضرورة المحافظة على الآثار. ب . ترفض هذا السلوك.

ج . تنصحهم بالمحافظة على الآثار. د. أخبر مشرف الرحلة بتصرفهم .

١٩)طلب منك والدك التغيب عن الامتحانات الشهرية؛ لمساعدته في قطف ثمار البرتقال، فماذا تُقرر أن تفعل؟

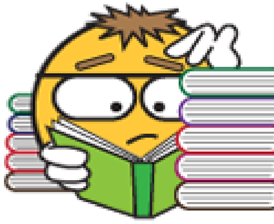
أ .أطلب من المعلم تأجيل الامتحانات. ب . أُناقشه في أهمية حضور الامتحانات.

ج .أقنعه بتأجيل قطف الثمار بعد انتهاء الامتحانات. د . أغيب وأعوض درجاتي في الامتحانات القادمة.

٢٠)عندما يزوركم في المنزل أصدقاء والديك مع أسرهم ، فماذا تفعل ؟

أ . أرحب بهم فقط . ب . أرحب بأطفالهم الذين من عمري .

ج . أرحب بجميع الأفراد كباراً وصغاراً . د . أرحب بهم جميعاً وألعب مع الأطفال أساعد والدتي في الضيافة



انتهى .....مع التمنيات بالتوفيق

الملحق (٥)

مفتاح إجابات أسئلة اختبار مواقف المهارات الاجتماعية

بنود الاختبار	مفتاح الإجابة	أ	ب	ج	د
١	د	٣	١	٢	٤
٢	أ	٤	١	٢	٣
٣	أ	٤	١	٢	٣
٤	د	١	٢	٣	٤
٥	د	١	٢	٣	٤
٦	د	٣	٢	١	٤
٧	د	٢	١	٣	٤
٨	د	١	٢	٣	٤
٩	ج	٣	٢	٤	١
١٠	د	١	٣	٢	٤
١١	د	٢	١	٣	٤
١٢	ج	٣	٢	٤	١
١٣	ب	١	٤	٢	٣
١٤	ج	١	٢	٤	٣
١٥	د	٢	١	٣	٤
١٦	ج	١	٣	٤	٢
١٧	ب	٣	٤	٢	١
١٨	أ	٤	٣	١	٢
١٩	ب	٢	٤	٣	١
٢٠	د	١	٢	٣	٤

حيث تم تحديد درجات البدائل الأربعة من (١-٤) درجات حيث تمّ رصد (٤) للإجابة الأكثر مناسبة ، و(٣) للإجابة المناسبة ، والدرجة (٢) للإجابة الأقل مناسبة ، و(١) للإجابة الضعيفة .

ملحق (٦)

الأهداف العامة المرتبطة بتدريس الوحدة:

الأهداف التعليمية للدرس الأول (العمل في الزراعة في سوريا)	
المجال المعرفي: أن	**مستوى الهدف**
يستخدم الخارطة ليحدِّد مناطق زراعة الحاصلات الزراعيَّة	**(تطبيق)**
يوضِّح أهمِّيَّة الزراعة في سورية	**(فهم)**
يعدد أهم المحاصيل الزراعية في سورية	**(تذكر)**
يحدد الفرق بين الحاصلات الصناعية و المحاصيل الزراعية في سوريا	**(تحليل)**
يستنتج من الخارطة أهمِّ الحاصلات الصناعيّة في سورية مبيّناً مناطق زراعة كلٍّ منها	**(فهم)**
يعلل سبب تنوع المحاصيل الزراعية في سورية	**(فهم)**
يميز بين أدوات الزراعة القديمة و الحديثة من بين صور معطاة له	**(تطبيق)**
يستنتج دور الخدمات الزراعية الإرشادية من خلال جهود الدولة في هذا المجال	**(فهم)**
يستنتج الاختلاف بين الري بالرش و الري بالتنقيط	**(فهم)**
(يقترح حلاً لزيادة إنتاج الحمضيات	**(تركيب)**
يبدي رأيه في كيفية تحسين الزراعة	**(تقويم)**
المجال الوجداني: أن	
يعتز بانتمائه للجمهورية العربية السورية.	
يقدر الأهمية الكبيرة للزراعة في دعم الاقتصاد في سورية.	
يقدّر و يحترم جهد الفلاح الذي يبذله.	
المجال المهاري: أن	
يصنع لوحة حائط ويضع فيها بعض صور الحاصلات الزراعية و الصناعية المتوفرة في بيئته	
الأهداف التعليمية للدرس الثاني (الهمل في الصناعة في سورية)	
المجال المعرفي: أن	**مستوى الهدف**
يعرّف الصناعة	**(تذكر)**

يوضِّح أهمِّيَّة الصناعة في سورية.	(فهم)
يصف الأدوات المستخدمة في الصناعة المتّبعة.	(فهم)
يُنشئ قائمة بأهم الصناعات الحرفية في سورية	(تركيب)
يُعلل سبب شهرة الصناعات اليدوية السورية في العالم	(فهم)
يوضح بأسلوبه الخاص صفات الصناعة المتبعة	(فهم)
يستنتج أهم مقومات الصناعة الحديثة في سورية.	(فهم)
يفسر قيام الصناعة الحديثة في سورية	(فهم)
ينشئ جدول يبين فيه ميزات الصناعة الحديثة و الصناعة القديمة .	(تركيب)
يقترح حلاً لزيادة الصناعة الوطنية.	(تركيب)
المجال الوجداني: أن	
يُقدّر أهمِّيَّة الصناعة في الاقتصاد الوطنيّ لسوريّة .	
يحترم آراء زملائه في النقاش	
المجال المهاري: أن	
يرسم خريطة لسورية ويحدد عليها أهم الصناعات ومناطق توزعها في سورية.	
يجمع أصنافاً من منتجات الصناعة الوطنية الحديثة المتوافرة في بيئته.	

الأهداف التعليمية للدرس الثالث (العمل في التجارة في سورية)

المجال المعرفي: أن	**مستوى الهدف**
يعطي تعريفاً للتجارةِ	(تذكر)
يوضِّح أهميَّة التجارة في سورية	(فهم)
يستنتج أنواعَ التجارة(الداخليّة والخارجيّة)	(فهم)
يحدد الفرق بين التجارة الداخلية والتجارة الخارجية	(تحليل)
يفسر سبب ارتفاع أسعار بعض المنتجات في أوقات معينة من السنة	(فهم)
يقارن بين الصادرات والواردات	(فهم)
يتتبّع على خريطة سوريّة أهمَّ طرق المواصلات البرِّيَّة	(تطبيق)
يميز بين طرق نقل البضائع البرية والبحرية من خلال صور معطاة له	(تطبيق)
يستنتج من الخارطة أهمَّ الموانئ السوريّة	(تطبيق)
يبدي رأيه بالجهود التي تبذلها الدولة لتشجع تصدير منتجاتها الزراعية و الصناعية	(تقويم)

يفسر سبب ارتفاع أسعار بعض المنتجات في أوقات معينة من السنة	(فهم)
المجال الوجداني: أن	
يقدر دور الدولة في منع الغش والتلاعب بالأسعار.	
يقدر جهود الدولة في الوسائل التي تستخدمها لتصدير منتجاتها الزراعيّة والصناعيّة.	
المجال المهاري: أن	
يجمع مجموعة من الفئات النقدية للعملة السورية.	
يقوم بتمثيل دور بيع المنتجات بالمقايضة.	
الأهداف التعليمية للدرس الرابع (السياحة)	
المجال المعرفي: أن	**مستوى الهدف**
يوضّح أهمية السياحة في الجمهورية العربية السورية	**فهم**
يحدد أهم المناطق السياحية في الجمهورية العربية السورية مستعيناً بالمصور	**تطبيق**
يصنّف مناطق السياحة في الجمهورية العربية السورية إلى أثرية وطبيعيّة	**فهم**
يعطي أمثلة لمناطق سياحيّة أثرية في الجمهورية العربية السورية	**تطبيق**
يحدّد موقع المناطق السياحيّة الأثرية على المصور	**تطبيق**
يصنّف المناطق السياحية والأثرية إلى مدن وقلاع وحصون و..ألخ	**فهم**
يوضّح العلاقة بين السياحة والدخل الوطني	**تحليل**
يفسّر ازدهار السياحة في الجمهورية العربية السورية	**فهم**
يقترح قائمة بواجباته تجاه الحفاظ على الآثار في الجمهورية العربية السورية	**تركيب**
يبدي رأيه في كيفية زيادة عدد السيّاح إلى بلدنا سورية	**تقويم**
المجال الوجداني: أن	
يقدِّر أهمية السياحة في بلدنا.	
يحافظ على الآثار في بلده سورية	
المجال المهاري: أن	
يرسم أثر معلمي مهم بالتعاون مع أصدقائه.	

الملحق(٧)

الخطط التدريسية باستراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي)

خطة تدريسية للدرس الأول من الوحدة الرابعة (دعائم الاقتصاد في الجمهوريَّةُ العربيَّةُ السوريَّةُ) باستراتيجية دورة التعلم(نموذج بايبي) :

المادة: دراسات اجتماعية
عنوان الدرس: العملُ في الزراعةِ في سورية
الحصة: حصتان درسيتان..........
اليوم والتاريخ:.........................

الهدف العام للدرس:

أن يفهم التلميذ أهمّيَّة الزراعة في سورية مبيّناً أهمَّ الحاصلات الزراعيَّة ومناطق زراعة كلٍّ منها.

المهارات الاجتماعية المُتوقع اكتسابها؛(التعاون، التواصل اللفظي، اتخاذ القرار)

الأهداف التعليمية– التعلميّة :

بعد دراسة محتوى الدرس والقيام بالأنشطة المرافقة يتوقع من التلميذ أنْ:

في المجال المعرفي:

- يستخدم الخارطة ليحدِّد مناطق زراعة الحاصلات الزراعيَّة.(تطبيق)
- يوضِّح أهمِّيَّة الزراعة في سورية.(فهم)
- يعدد أهم المحاصيل الزراعية في سورية.(تذكر)
- يحدد الفرق بين الحاصلات الصناعية والمحاصيل الزراعية في سوريا.(تحليل)
- يستنتج من الخارطة أهمِ الحاصلات الصناعيّة في سورية مبيّناً مناطق زراعة كلٍّ منها.(فهم)
- يعلل سبب تنوع المحاصيل الزراعية في سورية.(فهم)
- يميز بين أدوات الزراعة القديمة و الحديثة من بين صور معطاة له.(تطبيق)
- يستنتج دور الخدمات الزراعية الإرشادية من خلال جهود الدولة في هذا المجال.(فهم)
- يستنتج الاختلاف بين الري بالرش و الري بالتنقيط (فهم)
- يقترح حلاً لزيادة إنتاج الحمضيات .(تركيب)
- يبدي رأيه بالجهود التي يبذلها الإنسان لتحسين الزراعة.(تقويم)

في المجال الوجداني:

❖ يقدر الأهمية الكبيرة للزراعة في دعم الاقتصاد في سورية.
❖ يقدّر ويحترم جهد الفلاح الذي يبذله.

في المجال الحس – حركي:

- يصنع لوحة بالتعاون مع أصدقائه ويلصق عليها صوراً لبعض الحاصلات الزراعية والصناعية المتوفرة في بيئته.

المواد والوسائل التعليمية:

✓ الاستفادة من الخرائط والصور الموجودة في الكتاب بعرضها على التلامذة.
✓ عرض الخارطة الواردة في الكتاب (ص٨٥) والتي تمثل أهمَّ الحاصلات الزراعيَّة وتوزُّعها في الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة.
✓ عرض الصور الواردة في الكتاب عن طريق جهاز العرض وتتمثل في صور لكل مما يأتي: (الجرّار الزراعيّ، ثمار الزيتون، التفاح، البرتقال، حقل مزروع بالقمح، حقل مزروع بالذُّرة، نبتة القطن، تربية الحيوان (الأبقار)، استخدام الآلاتِ في الزراعة، الرّيّ بالرّشّ، الرّيِّ بالتنقيط).
✓ جهاز حاسب ، قرص CD لأغنية "خضرا يابلادي خضرا"

مراحل الخطة الصفية:

أولاً: مرحلةالإشغال(الإثارة و شد الانتباه و التشويق): **الوقت المحدد(٧) دقائق**

يستمع التلامذة إلى أغنية " خضرا يا بلادي خضرا" ومن ثم أسألهم عما سمعوه وأطرح عليهم بعدها الأسئلة الآتية:

- ماذا نحتاج لننمو ونكبر؟
- من أين نحصل على الغذاء؟
- ماذا نشتري من الأسواق لنتغذا؟

ومن خلال تلقي الإجابات أتعرّف خلفياتهم المعرفية عن الموضوع المراد تدريسه وهو الزراعة.

ثم أقوم باختيار الموضوع المُراد تدريسه وهو: العملُ في الزراعة في سورية وأهميتها.

- أُعطي لمحةً عامةً عن الموضوع المُراد تدريسه من خلال ربط التعلّم السابق بالتعلّم الحالي، بتوجيه السؤال الآتي: ما أهم المهن التي يعمل بها الناس في الرّيف كما مر معنا في الوحدة السابقة؟ تُكتب إجابات التلامذة وتُناقش.

- أُوضح للتلامذة أنَّ المناقشة سوف تكون عن طريق المجموعات الصغيرة، ثم أُقسم تلامذة الصف إلى خمسِ مجموعات تضم كل مجموعة من (٦-٧) تلامذة، وأقوم بإعطاء كل مجموعة اسم خاص بها وهي: مجموعة النسور والزهور والنجوم والطيور والفراشات.
- أقوم بمساعدة التلامذة باختيار قائد المجموعة والذي يقود النقاش في مجموعته مع مراعاة تغييره في كل حصة.

ثانياً: مرحلة الاستكشاف :

الوقت المحدد(٢٥)

أُعطي موجزاً عاماً عن الوحدة الجديدة (الوحدة الرابعة) والتي تتحدث عن دعائمُ الاقتصادِ والتي تتلخص في أربعة مجالات وهي الزراعةُ، والصناعةُ، والتجارةُ والسياحة واليوم سوف نتناول في درسنا المجال الأول وهو الزراعة في وطننا الحبيب.

أعرض عليهم مُصوّراً لتوزع المحاصيل الزراعية والصناعية في سورية، وصوراً لبعض هذه المحاصيل، ومن ثمّ أطلب ملاحظتها، وأُناقشهم فيها من خلال طرح بعض الأسئلة.

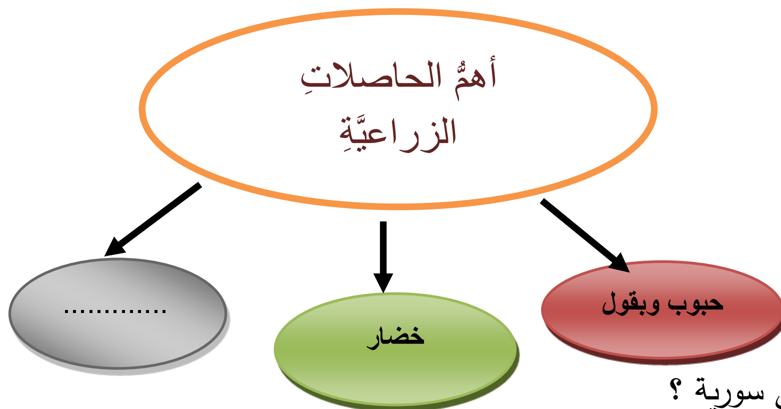
بعد تقسيم تلامذة الصف إلى خمس مجموعات وتعيين منسق لكل مجموعة وتوزيع أوراق عمل على هذه المجموعات تبدأ عملية المناقشة وفق الآتي:

أوزع ورقة العمل رقم(١) الملحق(٨) أطلب من المجموعات تأمل الخارطة (١) الواردة في الكتاب والخارطة المفاهيمية الآتية:

ثمّ أقوم بتوجيه الأسئلة الآتية إلى المجموعات

ماذا تشاهدون في الصورة رقم( ) ماذا تمثل؟ لأتوصل معهم إلى أن بعضها يمثل محاصيل زراعية وبعضها الآخر يمثل حاصلات صناعية

١. **املأ الخارطة المفاهيمية بما تراه مناسباً.**



من المحتمل أن تكون:

٢. ماذا كانَ سيحدث لو لم يكن هناك زراعة في سورية ؟

أترك فرصة للمجموعات التعاون والنقاش في التوصل للإجابة الصحيحية، من المحتمل أن

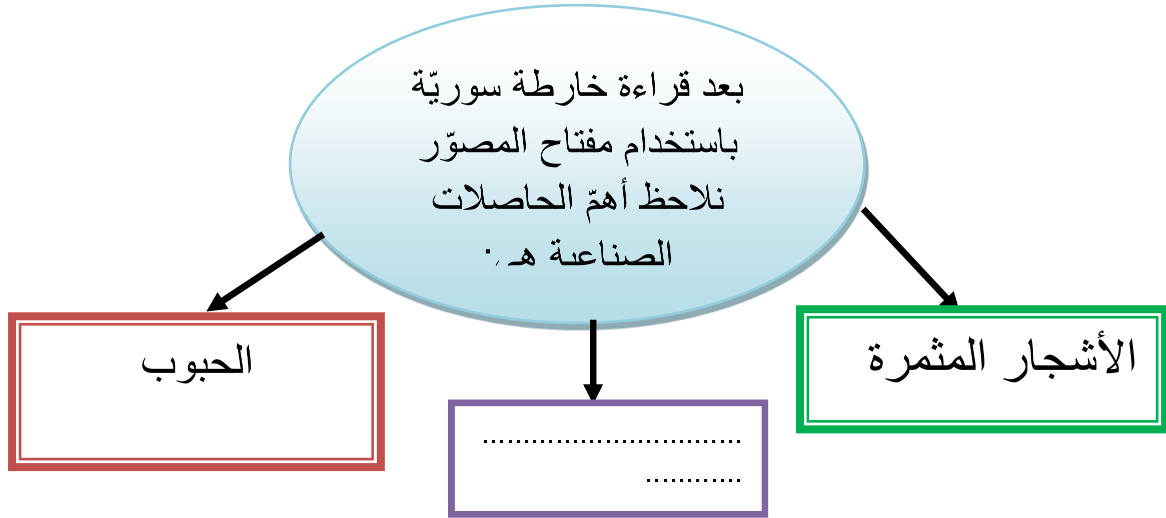
....

ثم يُستنتج من خلال النقاش أهميّة الزراعة

أشكركم على الإجابات الصحيحة في مُجملها ولكن لدينا وجهة نظر في الإجابة عن السؤال الثاني حيث نرى أنه يمكن إضافة، بأن الزراعة هي قلب الاقتصاد في بلادنا.

أطلب تأمل الخارطة المفاهيمية الآتية:

١. **املأ الخارطة المفاهيمية بما تراه مناسباً:**



٢. أعرض خارطة لأهم مناطق توزّع الحاصلات الزراعيّة في سوريّة ومن خلال ملاحظتها يتم اكتشاف أهم مناطق توزّع الأشجارُ المُثمرةُ هي المناطق الساحليّة وريف حلب

و..

وأهم مناطق توزّع الحبوب هي:

....

وأهم مناطق توزّع الخضار هي: ....

٣. بالعودة إلى مصوّر البيئات الطبيعية الذي ورد في الدرس الثالث من الوحدة الأولى ومقارنته بمصور الحاصلات الزراعيّة، لماذا تتنوع الحاصلات الزراعيّة في سوريّة؟ من المحتمل أن يكون السبب...

٤. أوجه التلامذة إلى ورقة العمل رقم (٢)

أطلب من المجموعات ملاحظة الصورة رقم(٨) والصورة رقم (٩) الواردة في الكتاب (ص٨٧):

أقوم بتوجيه الأسئلة الآتية إلى المجموعات.

١. يعد القطن من الحاصلات الصناعيَّة فما المقصود بالحاصلات الصناعيَّة؟ من المحتمل أن يكون...

٢. يزرع القطن مرويّاً في عدد من المناطق ما أهم هذه المناطق ؟ نلاحظ من خلال الخارطة يزرع القطن في حمص و..

٣. يوجد حاصلات صناعيّة أُخرى بالإضافة إلى القطن، سمِ بعض الحاصلات الصناعيّة الأُخرى؟ من المحتمل: ....

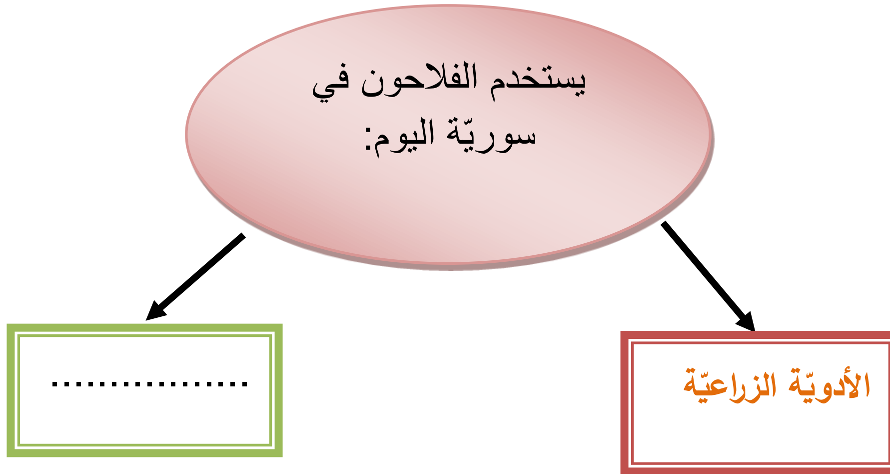
٤. من خلال تأمل الصورة رقم (٩) نستنتج : يربي أهل الرّيف السوريّ إلى جانب الزراعة بعض الحيوانات والطُّيور المختلفة عدّد بعضها:

....

٥. برأيك لماذا يهتم أهالي الرّيف بتربية الحيوانات؟ من المحتمل أن يكون السبب كونها تشكل مصدر للدخل و...

أطلب من المجموعات بالاطلاع على الصور رقم (١٠) و (١١) و(١٢) الواردة في الكتاب المدرسيّ أقوم بتوجيه الأسئلة الآتية إلى المجموعات وأترك فرصة للتشاور والتعاون فيما بينهم للإجابة عن الأسئلة الموجهة لهم.

١. املأ الخارطة المفاهيمية بما تراه مناسباً:



تشجّع الدولة الفلاحينَ على استخدام وسائل الرّيّ الحديثة كالرّيّ بالرّشِّ والرّيِّ بالتنقيط ما فائدة كل منها؟..

٢.تصيبُ المحاصيل الزراعيّة أمراض وآفات مما يؤدي إلى ضياع المحصول ، وتؤدي إلى خسارة كبيرة في الوقت والجهد والمال ما الذي يمكن أن تفعله الدولة تجاه هذا الأمر؟ من المعروف أن الدولة تقدم خدمات الإرشاد الزراعي

و..

٣.رأينا أنَّ الدولة تقدم خدمات الإرشاد الزّراعيّ برأيك ما فائدة ذلك بالنسبة إلى الفلاحين؟ من الممكن أنها تساعد الفلاحين على اختيار المحاصيل الزراعيّة

و...

أوجه المجموعات كافة إلى ورقة العمل رقم (٣) الموضحة في نهاية الدرس، ثم تجري مناقشة جماعيّة بين المجموعات يتم فيها طرح أسئلة من جانب التلاميذ لبعضهم البعض من مثل:

١.ما مناطق توزع زراعة الأشجار المثمرة ؟

٢.سم أحد الحاصلات الصناعيّة ؟

أطلب من التلامذة الاستجابة على أسئلة زملائهم.

ثالثاً: مرحلة التوضيح أو التفسير الوقت المحدد (١٥) دقائق

بعد انتهاء المجموعات من تنفيذ الأنشطة السابقة يتم كتابة تقرير عن ما توصلت إليه المجموعات من تفسيرات لمفهوم الزراعة وأهميتها، ومفهوم الحاصلات الزراعية والصناعية على السبورة .

يقوم ممثل المجموعة بطرح ما تم التوصل إليه والإجراءات المتبعة معللاً تلك النتائج والإجراءات وقد تعارض إحدى المجموعات المعلومات والإجراءات المطروحة فيتدخل ممثل المجموعة مبرراً ما توصلت إليه مجموعته ويتحقق التلاميذ من صحة إجاباتهم من خلال المناقشة مع المعلم .

أطلب من التلامذة تدوين الفكرة التي كانت أكثر أهمية في الدرس من وجهة نظرهم، وأُعطي التلامذة (٥) دقائق لقراءة ما قاموا بتدوينه.

رابعاً: مرحلة التوسع : الوقت المحدد (١٥) دقائق

أوزع على المجموعات ورقة عمل (٤) (الملحق ٨) أطلب من المجموعات بالتعاون مع أفراد مجموعتك تأمل الموقف التالي ثم الإجابة عن التساؤلات التي تليه :

طُلب منك كتابة موضوع عن أهمية الزراعة في سورية وعرضه أمام طلاب المدرسة في الإذاعة المدرسية ، فكيف تتصرف لكتابة الموضوع ؟

١- ماهي الخيارات المتاحة أمامك ؟

٢- ماهي أفضل الخيارات ؟

٣- كيف يمكنك تطبيق هذا القرار؟

أطرح السؤال الآتي على التلامذة: ماالمهن والفرص الوظيفية المرتبطة بالزراعة؟

ثم أسأل التلاميذ ما إذا كان أي من آبائهم وأجدادهم له أرض أو حدائق منزلية يزرعونها بالنباتات أناقش التلاميذ عن الاهتمام والعناية التي تحتاجها هذه النباتات وأناقش كيف يمكن ري حقل واسع من النباتات ؟ أتلقى أكبر عدد ممكن من الإجابات مع إعطاء الفرصة للتشاور فيما بين المجموعات للتوصل إلى الإجابة ثم أتناقش مع التلاميذ عن الوظائف أو المهمة التي تتضمن العناية بالنباتات من مثل الحدائقي الذي يعتني بالحدائق وبيع الفاكهة والخضراوات في المخزن والعمل في أماكن بيع الخضراوات والمهندس الزراعي .

حيث إن النباتات والعناية بها تحتاج إلى عمل مستمر ووقت وجهد كبير ، فبعض الناس الذين يقومون بذلك يسمون مزارعين أو يعملون في الحراج .... الخ، وعلينا أن نقدر ونحترم الفلاح للجهد الذي يبذله.

خامساً: مرحلة التقويم الوقت المحدد (١٠) دقائق

ملاحظة مدى انتباه التلاميذ ومشاركتهم ،وتدوينها في سجل ملاحظات المعلمة ،ما رأيك في أداء مجموعتك ؟أوزع ورقة عمل (٥) على المجموعات:

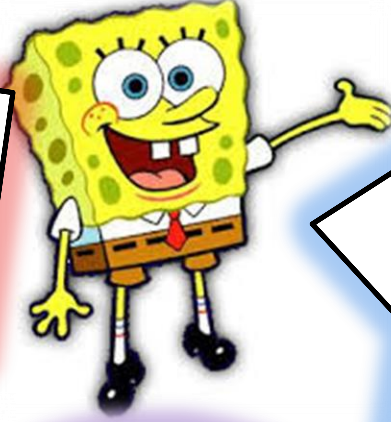
يُطلب من التلاميذ في المجموعات الإجابة عن التساؤلات المطروحة في ورقة العمل في خمس دقائق وبعد ذلك يقوم أحد التلاميذ بتقمص دور المعلم (المعلم الصغير) ومناقشة إجابات المجموعات، وبعد ذلك يقوم تلميذ آخر بتدوين اسم أفضل مجموعة على لوحة النجوم.

أوزع على المجموعات أوراق عمل تطرح مشكلات مختلفة والمطلوب منهم اقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلات، أشجعهم على التعاون والمشاركة فيما بينهم.

أعطيهم وقت كافي للتوصل إلى حلول للمشاكل المطروحة عندهم في أوراق العمل وبعد انتهاء الوقت المحدد يقوم قائد المجموعة بطرح الحل الذي توصلوا إليه بالنسبة للمشكلة الموجودة في ورقة العمل

الخاصة بهم مع إنصات باقي المجموعات للحلول ومشاركتها واختيار الحل الأنسب وتثبيت الإجابة على السبورة وهكذا بالنسبة للمجموعات الأخرى .

في أثناء زيارتك لإحدى المزارع في مدينتك، رأيت بعض الأطفال يقطفون الأزهار فيها، فكيف تتصرف؟



نظمت المدرسة رحلة إلى غوطة دمشق، وأثناء التجوال فيها لاحظت أشخاص يقومون بإشعال النار لطهي الطعام ، فما هو موقفك؟

وأنت تقوم في نزهة في حديقة حيك، رأيت أطفالاً يرمون الأوساخ فيها، فماذا تفعل؟

التقويم النهائي:

١. أفسر كلاً مما يأتي:

أ. تنوّع المحاصيل الزراعيّة في سوريّة؟

ب. توفير الدولة خدمات الإرشاد الزّراعيِّ؟

٢. أملأ الفراغات بما يناسبها:

أ. من أهم المحاصيل الزراعيّة في سوريّة: الأشجار المثمرة و___________

ب.من وسائل الرّيّ الحديثةِ: ____________ و ______________

٣. تخيّر الإجابة الصحيحة مما يلي:

أ. تزرعُ أشجار الزيتون بكثرة في: درعا، السويداء، سهل الغاب، غوطة دمشق.

ب. يزرع القمح في المناطق التي تزيد فيها كمّيّات الأمطار السنويّة عن: ٢٠٠مم، ٢٥٠مم، ٣٠٠مم، ٤٠٠مم.

النشاط البيتي : أجمع مجموعة من الصور لحاصلات صناعية وأخرى زراعية وألصقها في لوحة حائط.

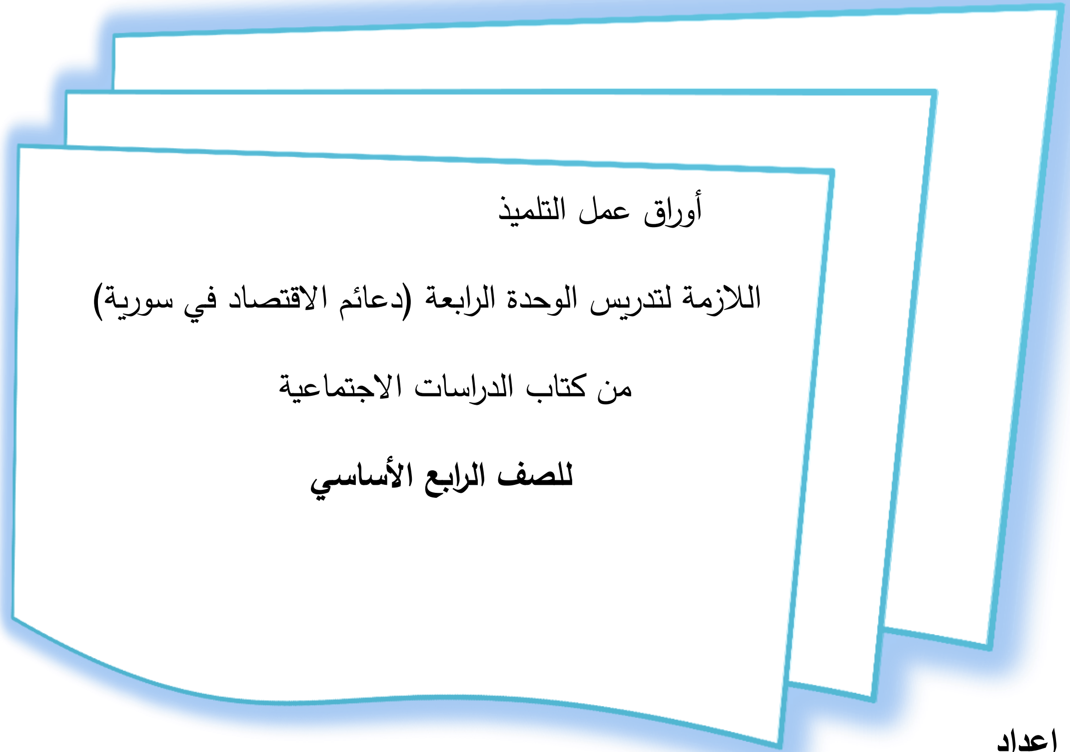


الملحق (٨)

قائمة المهارات الاجتماعية

المهارة الأساسية	المهارة الفرعية
١- مهارة التعاون	تقديم اقتراحات لأي مشكلة تواجه المجموعة
	تنفيذ المهام المطلوبة بالتعاون مع الآخرين
	مساعدة الآخرين عندما يطلب منه
	القدرة على الاندماج مع الآخرين
	العمل ضمن فريق ولمصلحة الجماعة
	مشاركة الآخرين في استخدام أدواته الشخصية
	مساعدة زملائه في تنفيذ أي مهمة توكل إليهم
٢- مهارة التواصل الفظي	فهم الأفكار و تدوينها
	وضع تفسيرات الأشياء
	احترام رأي الآخرين ولو كان معارضاً
	تنظيم المعارف في جداول أو تقارير بحثية مبسطة
	استخدام قواعد اللغة بشكل سليم عند كتابة التقارير
	طرح تساؤلات ذات صلة بالموضوعات المطروحة
	تلخيص الموقف بصورة صائبة في الموضوعات الرئيسية
مهارة اتخاذ القرار	تحديد الموضوع
	جمع المعلومات المتصلة بالموضوع
	تحديد البدائل المتصلة بالموضوع
	القدرة على المفاضلة بين البدائل
	اختيار أفضل البدائل المتصلة بالموضوع
	القدرة على تقييم البديل الأنسب

الملحق (٩)



إعداد

نبال الملقي

إشراف

الأستاذ الدكتور جمال سليمان

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الكراسة:

عزيزي التلميذ......

أضع بين يديك هذه الكراسة، و قد تمّ إعدادها من قبل الباحثة و قد خصصت لك للاسترشاد بها أثناء تسجيل ملاحظاتك، و كل ما تقوم به من أعمال و أنشطة ذات صلة بالوحدة الدراسية الرابعة(دعائم الاقتصاد في سوريا) من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، و المتضمنة في أوراق العمل، و تشمل ورقة العمل ما يلي:

- ❖ بيانات خاصة باسمك، واسم مجموعتك.
- ❖ الأهداف المطلوب إنجازها.
- ❖ الوقت المناسب.
- ❖ المصادر و الوسائل اللازمة لتنفيذ الأنشطة.
- ❖ الإرشادات اللازمة لتحقيق الأهداف.
- ❖ خطوات العمل أو التساؤلات المطروحة.

فتعاونك عزيزي التلميذ مع زملائك في المجموعة والمجموعات الأخرى، وتسجيلك الملاحظات والاستنتاجات أول بأول يجعلك تحقق أهدافك بدقة.

مع خالص أمنياتي بالتوفيق.....



الدرس الأول: العمل بالزراعة في سورية



المهارة الاجتماعية المتوقع اكتسابها: التعاون– التواصل اللفظي

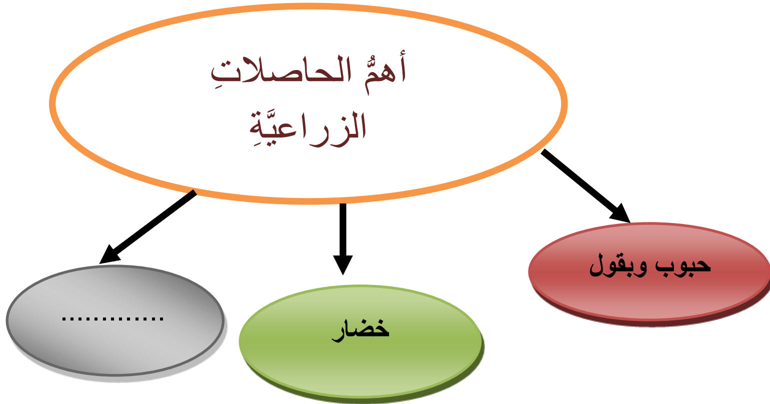
- الوقت المحدد: ٥ دقائق.
- إرشادات: بالتعاون مع أفراد مجموعتك قم بالإجابة عن التساؤلات المطروحة، ولا تنتظر زميلك ليقوم بالإجابة بدلاً منك، وسجل إجابتك أول بأول.
- المصادر و الوسائل: خارطة، صور، أوراق عمل، قلم.

أجب عن التساؤلات التالية:

تأمل الخارطة (١) الواردة في الكتاب والخارطة المفاهيمية الآتية:

ماذا تشاهدون في الصورة رقم( ) ماذا تمثل؟

٣. املأ الخارطة المفاهيمية بما تراه مناسباً.





تأمل الصورة الآتية و حاول الإجابة عن الأسئلة:

ماذا كانَ سيحدث لو لم يكن هناك زراعة في سورية ؟

....

....

٣- ما أهمية الزراعة في سورية؟

……………………………………………………………………………



الدرس الأول: العمل بالزراعة في سورية

ورقة العمل
٢

- الوقت المحدد: ٥ دقائق.
- إرشادات: بالتعاون مع أفراد مجموعتك قم بالإجابة عن التساؤلات المطروحة، ولا تنتظر زميلك ليقوم بالإجابة بدلاً منك، وسجل إجابتك أول بأول.
- المهارة المتوقع اكتسابها : التعاون- التواصل اللفظي.
- المصادر و الوسائل: خارطة، صور، أوراق عمل، قلم.

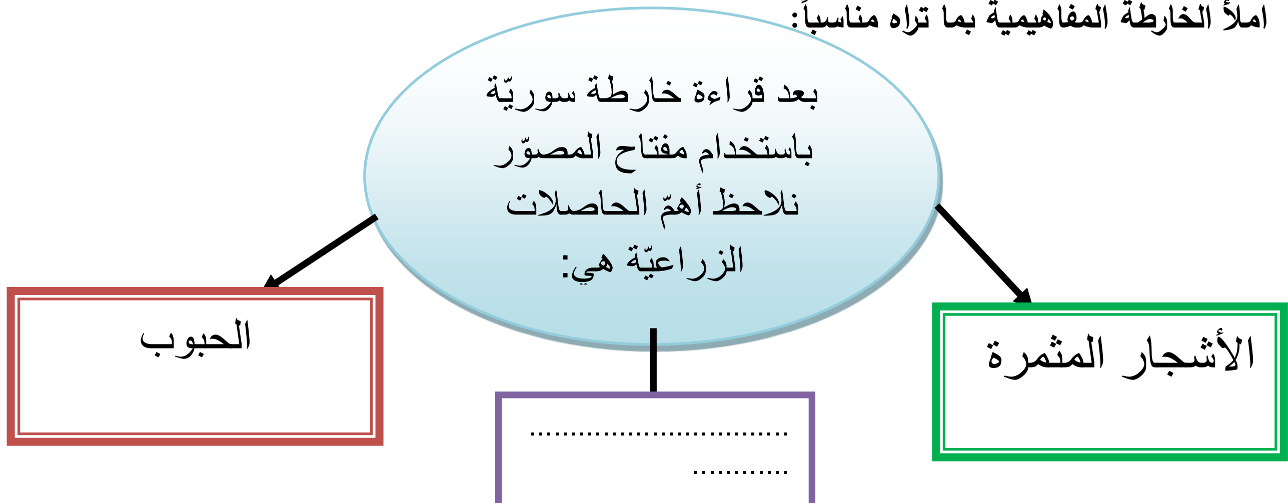
أجب عن التساؤلات التالية:

تأمل خارطة الحاصلات الزراعية وتوزعها في الجمهورية العربية السورية:



الخريطة (١) أهمّ الحاصلات الزراعية وتوزّعها في الجمهورية العربية السورية

٥. **املأ الخارطة المفاهيمية بما تراه مناسباً:**



٦. أهم مناطق توزّع الأشجارُ المُثمرةُ هي المناطق الساحليّة وريف حلب و...

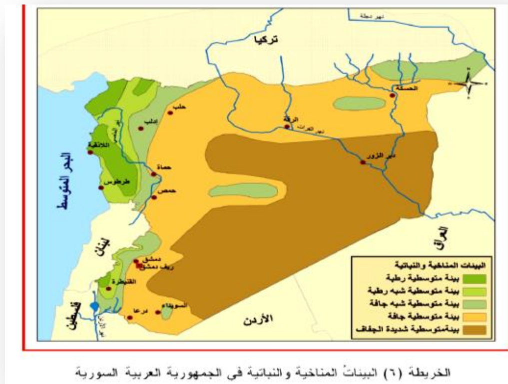
وأهم مناطق توزّع الحبوب هي: ....

وأهم مناطق توزّع الخضار هي: ....

٤- بالعودة إلى مصوّر البيئات الطبيعية الذي ورد في الدرس الثالث من الوحدة الأولى ومقارنته بمصور الحاصلات الزراعيّة، لماذا تتنوع الحاصلات الزراعيّة في سوريّة؟



الخريطةُ (١) أهمُ الحاصلات الزراعيّة وتوزُعها في الجمهوريّة العربيّة السوريّة



الخريطة (٦) البيئاتُ المناخية والنباتية في الجمهورية العربية السورية

من المحتمل أن..

....





ورقة العمل

- الوقت المحدد: ٥ دقائق.
- إرشادات: بالتعاون مع أفراد مجموعتك قم بالإجابة عن التساؤلات المطروحة، ولا تنتظر زميلك ليقوم بالإجابة بدلاً منك، وسجل إجابتك أول بأول.
- المهارة المتوقع أكتسابها: التعاون – التواصل اللفظي.
- المصادر والوسائل: خارطة، صور، أوراق عمل، قلم.

أجب عن التساؤلات التالية:

ألاحظ الصور رقم (١٠) و (١١) و(١٢) الواردة في الكتاب المدرسيّ ثم أجب عن الأسئلة الآتية:

٤. املأ الخارطة المفاهيمية بما تراه مناسباً:



تشجّع الدولة الفلاحينَ على استخدام وسائل الريّ الحديثة كالرّيّ بالرّشِّ والرّيِّ بالتنقيط ما فائدة كل منها؟...

٥. تصيبُ المحاصيل الزراعيّة أمراض وآفات مما يؤدي إلى ضياع المحصول ، وتؤدي إلى خسارة كبيرة في الوقت والجهد والمال ما الذي يمكن أن تفعله الدولة تجاه هذا الأمر؟..

٦. رأينا أنَّ الدولة تقدم خدمات الإرشاد الزّراعيِّ برأيك ما فائدة ذلك بالنسبة إلى الفلاحين؟ من الممكن أنها تساعد الفلاحين على اختيار المحاصيل الزراعيّة

و...

٧. طُلب منك المقارنة بين الاختلاف بين الري بالتنقيط والري بالرش في جدول، فكيف يمكنك إعداد هذا الجدول للمقارنة؟ بالتعاون مع أفراد مجموعتك أنشئ جدولاً يبين الاختلاف بين الري بالرش و الري بالتنقيط.



... بالتنقيطِ يوفر كميّاتٍ كبيرة



الصورة (١٣) الري بالرشِ يستخدم ...
الكبيرة و يوفر ...

ورقة العمل ٤

- الوقت المحدد: ٥ دقائق.
- إرشادات: بالتعاون مع أفراد مجموعتك قم بالإجابة عن التساؤلات المطروحة، ولا تنتظر زميلك ليقوم بالإجابة بدلاً منك، وسجل إجابتك أول بأول.
- المهارة المتوقع اكتسابها: التعاون– اتخاذ القرار.
- المصادر والوسائل: خارطة، صور، أوراق عمل، قلم.

أجب عن التساؤلات التالية:

طُلب منك كتابة موضوع عن أهمية الزراعة في سورية وعرضه أمام طلاب المدرسة في الإذاعة المدرسية ، فكيف تتصرف لكتابة الموضوع ؟

- ✓ ماهي الخيارات المتاحة أمامك ؟
- ✓ ماهي أفضل الخيارات ؟
- ✓ كيف يمكنك تطبيق هذا القرار؟
- ✓ كيف يمكن أن نشجع الزراعة في قطرنا برأيك ؟



....

....

....

....

....

ورقة العمل



عزيزي التلميذ: بالتعاون مع أفراد مجموعتك، أجب عن الأسئلة الآتية:

المهارة المتوقع اكتسابها: التواصل اللفظي– اتخاذ القرار.

املأ الفراغات بالكلمات المناسبة:

نشاط (١)

تحتاج زراعة أشجار الحمضيات إلى حرارة.........، ومياه....

تحتاج زراعة أشجار التفاح إلى حرارة.........

نشاط

شاهدت المزارع زيد وهو يقوم بهدر كميات كبيرة لري مزروعاته، فما هو موقفك؟

نشاط (٣)

أفسِّرُ: توفير الدولة خدمات الإرشاد الزراعيّ.





عزيزيّ التلميذ: بالتعاون مع أفراد مجموعتك، أجب عن الأسئلة الآتية:

نشاط (١) كيف يمكن أن نشجع الزراعة في قطرنا برأيك ؟

نشاط (٢) ما سبب الجوع في العالم ؟

نشاط (٣) كيف يمكن أن تكون حياتك بدون خضراوات وفاكهة ؟ لماذا عليك أن تعتني بالنباتات؟

هل جميع النباتات تتطلب أن تكون في تربة لكي تنمو ؟

هل تستطيع أن تفكر ماذا يُستخدم بدلاً من التربة لكي تنمو ؟





ورقة العمل

نشاط لاصفي:

- الأهداف: عزيزي التلميذ بعد إنجازك لهذه الورقة يَّتوقع منك أن تكون قادراً على أن:
  1) تتوصل إلى مفهوم الري بالتنقيط بعد مد شبكته في حديقة المدرسة.
  2) تستخدم شبكة الري بالتنقيط في ري المزروعات الموجودة في حديقة المدرسة.
  3) تقدّر العمل اليدوي من خلال مد شبكة الري بالتنقيط في حديقة المدرسة.
- الوقت المحدد: ٢٠ دقيقة

إرشادات: بالتعاون مع أفراد مجموعتك قم بالتوصل إلى مفهوم الري بالتنقيط بعد مد شبكة الري في حديقة المدرسة، ولا تنتظر زميلك ليقوم بمد شبكة الري بدلاً منك، وسجل ملاحظاتك أول بأول.

- المصادر والوسائل: حديقة المدرسة، شبكة الري بالتنقيط(مصدر مياه- خرطوم مياه)، ورقة عمل، أقلام.
- خطوات العمل:
  1) اصطحب أفراد مجموعتي إلى حديقة المدرسة.
  2) أقوم بمد شبكة الري في الحديقة.
  3) أقوم بكتابة مكونات شبكة الري.

  ....

  4) أصل طرفي الخرطوم بصدر المياه المتصل بالشبكة.
  5) أدوّن ما سيحدث عند ترك مصدر المياه مفتوحاً.

  ....

  6) بماذا تُسمي شبكة الري المستخدمة.
  7) ....
  8) أفسّر سبب تسميتها بهذا الاسم.

  ....

التقويم النهائي:

١) أفسر كلاً مما يأتي

تنوّع المحاصيل الزراعيّة في سوريّة؟

....

توفير الدولة خدمات الإرشاد الزّراعيّ؟

....

٢) أملأ الفراغات بما يناسبها:

من أهم المحاصيل الزراعيّة في سوريّة: الأشجار المثمرة و____________

من وسائل الرّيّ الحديثةِ: ____________ و ______________

٣) تخيّر الإجابة الصحيحة مما يلي:

ت.تزرعُ أشجار الزيتون بكثرة في: درعا، السويداء، سهل الغاب، غوطة دمشق.

ث. يزرع القمح في المناطق التي تزيد فيها كمّيّات الأمطار السنويّة عن: ٢٠٠مم، ٢٥٠مم، ٣٠٠مم، ٤٠٠مم.



ملحق رقم (١٠)

توزع أسئلة الاختبار التحصيلي حسب مستويات بلوم للأهداف التعليمية

المستوى	رقم السؤال
تذكر	١
	٩
	١٦
	٢٥
فهم	٢-٣
	٥-١٠
	١٤-١٧-١٨
	٢٠-٢٧-٢٨
	٢٩
تحليل	٤
	١١
	١٩
تطبيق	٦
	١٣
	٢٢
	٢٦
تركيب	٧
	٢١
	٢٣
	٨
تقويم	١٢
	١٥
	٢٤
	٣٠

الملحق (١١)

كتاب مديرية التربية (تسهيل مهمة للتطبيق في مدارس التعليم الأساسي)

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : ٢٨٢٧ / ص
تاريخ: ١٥ / ٨ /٢٠١٦

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد " **نبال عيسى الملقي** " طالبة بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان "**(فاعلية دورة التعليم (نموذج بايبي)في التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع)**" المتعلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /١٤٣٧ هـ و / /٢٠١٦ م

الأستاذ المشرف
د .جمال سليمان

عميد كلية التربية
د . أمل الأحمد

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٥٩٦٧٢

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي ح١

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / **٥٠٦٣ / ص** تاريخ **٣١ / ٨ /٢٠١٦م.**

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة " **نبال عيسى الملقي** " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / /١٤٣٧ هـ و ٩٦/ ٩ /٢٠١٦ م

مدير التربية
محمد ماردينى



صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة **مدارس التعليم الأساسي**
- صاحب العلاقة

الملحق (١٢)

كتاب تطبيق الجانب الميداني في مدرسة أبواليسر عابدين

الجمهوريّة العربيّة السوريّة
وزارة التربية
مديرية التربية بدمشق
مدرسة .أبو اليسر عابدين

إلى من يهمه الأمر

نعلمُكم أنَّ الطالبَة الباحثة نبال عيسى الملقي قامت بتطبيق الجانب الميدانيّ من دراستها التي بعنوان: **فاعليّة استراتيجية دورة التعلّم " نموذج بايبي " في التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة** في مدرستنا على تلاميذ الصف الرابع الأساسيّ خلال الفصل الأوّل من العام الدراسيّ ٢٠١٦/٢٠١٧م.

مدير/ة مدرسة...أبو اليسر عابدين



الملحق (١٣)

كتاب تطبيق الجانب الميداني في مدرسة خالد وليد الشربجي

الجمهوريّة العربيّة السوريّة
وزارة التربية
مديرية التربية بدمشق
مدرسة ....

إلى من يهمه الأمر

نعلمُكم أنَّ الطالبَة الباحثة نبال عيسى الملقي قامت بتطبيق الجانب الميدانيّ من دراستها التي بعنوان: **فاعليّة استراتيجية دورة التعلّم " نموذج بايبي " في التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة** في مدرستنا على تلاميذ الصف الرابع الأساسيّ خلال الفصل الأوّل من العام الدراسيّ ٢٠١٦/٢٠١٧م.

مدير/ة مدرسة......خالد وليد الشربجي......

أمل عمر



ملحق (١٤)

خريطة كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع



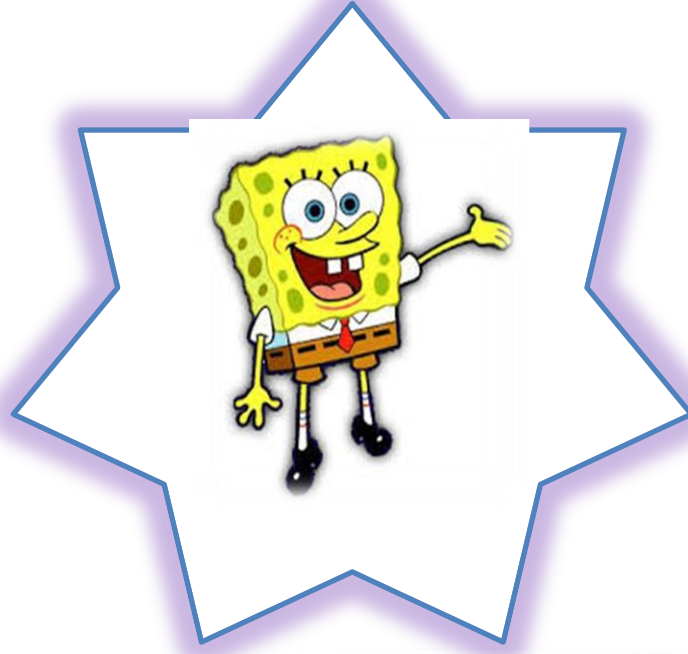


الملحق(١٤)

صور لبعض تلامذة المجموعة التجريبية أثناء تطبيق الخطة التعليمية











-There were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group's students in the post-post and post-post test scores.

-There were statistically significant differences between the average of the experimental group's students in the post-post and post-post-post-post-post-post-postgraduates.

-The results showed the effectiveness of the learning strategy of the Baybee model in raising the level of scholastic achievement in the social studies and the development of social skills, where the students of the experimental group surpassed the students of the control group according to the results of the tests in terms of increasing the rate of average gain.

The research presented a set of proposals, including:

- Adopt the Baybee model as an effective and successful teaching method to raise the level of achievement and social skills of students.

- Further research and studies on the effectiveness of the learning cycle strategy Baybee model in the teaching of different subjects, and for other classes, and measuring their effectiveness in different variables, such as) science processes .... Thinking critical ... Creative thinking ..... Knowledge beyond. ..) and the use of measures specific to each of the previous aspects.

-Provide a flexible and appropriate learning environment for the use of the learning cycle method (PABY), allowing students the freedom and acceptance of opinion, positive interaction, participation in discussion and working in groups.

- Address the difficulties that prevent the use of constructional models (such as the structural model of Bibi) in the teaching of social studies, including the period of the study lesson, and the density of educational content.

-The third chapter discussed a theoretical framework that included three axes: social studies, structural philosophy and the Baybee model, social skills.
the practical section in chapters the fourth and Fifth
Where the presentation Chapter the fourth research methodology and tools used to achieve specific objectives has been used experimental method to suit them with the nature of the current research it depends primarily on the scientific experience giving practical opportunity to learn the facts through these experiences, which allows control of the independent variable (teaching method) and the study of its effectiveness in two variables officers (test grades, test social skills); and to measure the effectiveness of the experimental model used a sample of students in the fourth grade primary in Damascus province was divided into two experimental-strong (61) pupils learned according to the model The pilot, and another officer-strong (63) pupils learned in accordance with the prevailing method.
In light of the specific research objectives, a number of tools were used:
1- An educational plan designed according to the Baybee model .
2- Achievement test .
3-Test social skills.

Chapter five presents the results reached where the search resulted in a set of results summarized as follows:

-There were statistically significant differences between the average of the experimental group's students in the tribal and post-test measurements for the benefit of the post-measurement.

-There were statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the average of the students of the control group in the post-measurement of the achievement test in favor of the experimental group.

-There were statistically significant differences between the average scores of the experimental group students in the tribal and post-secondary measurements for the overall degree of social skills and sub-skills for the benefit of post-measurement.

-There were statistically significant differences between the average score of the experimental group and the average of the students of the control group in the post-measurement of the total score for the test of social skills and sub-skills in favor of the experimental group.

Research Summary

The curriculum of social studies is one of the most appropriate curricula for the development of social skills among learners, because of the richness in subjects, life problems and changing events that allow learners to address them, to understand them and to understand the relationships that exist between them. This can only be achieved by using appropriate teaching methods Contribute to making learners the center of the educational process and develop their social skills, and gain the ability to practice and apply, so the current research aims to:

Measuring the effectiveness of the Baybee model in achievement and developing the social skills of students in the fourth grade through the social studies subject: This main objective is divided into the following sub-objectives:

- Develop an educational plan based on the Baybee model for the development of educational achievement and social skills through the social studies material for fourth grade students.

-Measuring the effectiveness of the Baybee model in the achievement of fourth grade students in the social studies subject at the six cognitive levels defined by Bloom (memorization, understanding, application, analysis, composition, and evaluation), compared with the strategy used in teaching this material

-Measuring the effectiveness of the Baybee model in the development of social skills (as a whole and in each skill separately) in the fourth grade students in social studies, compared with the strategy used in teaching this article.

The current research consisted of two parts:

-The theoretical section in the first three chapters

The first chapter includes the definition of the research and its importance. It includes the introduction, the problem, the importance, the objectives, the questions, the hypotheses, the methodology and the procedures, the procedural terms and definitions.

The second chapter presented a number of previous Arab and foreign studies and comment on them, in addition to identifying the similarities and differences between the current study and previous studies and the aspects of benefiting from the previous studies

Syrian Arab Republic

Damascus university

Faculty of Education

Curricula and teaching methods department



Effectiveness "model Bybee" learning cycle in achievement and the development of social skills strategy

Experimental study on a sample of students in basic fourth-grade social studies

A letter of introduction for a master's degree in curriculum and teaching methods

Preparation: Nebal Isa Mulki

supervision

Prof. Dr. Jamal Suleiman

Professor of curriculum and teaching methods department

2016/2017 M